



**Iana Vladímirovna
Pliássova**

**Manifestações da consciência (meta)linguística na
escrita escolar**



**Iana Vladímirovna
Pliássova**

**Manifestações da consciência (meta)linguística na
escrita escolar: auto e heterocorreções de
aprendentes do 9º ano**

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica de Línguas, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada da Universidade de Aveiro

Doutora Maria Teresa Murcho Alegre, Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutor Paulo José Tente de Rocha Santos Osório, Professor Auxiliar da Universidade da Beira Interior

agradecimentos

à minha Orientadora, Professora Doutora Maria Helena Ançã, pela constante disponibilidade demonstrada na orientação do presente estudo e pela colocação de desafios de reflexão;

aos alunos que possibilitaram a realização da investigação;

a todos aqueles que contribuíram para a minha formação.

palavras-chave

língua portuguesa, escrita, consciência (meta)linguística, incorrecções.

resumo

O estudo pretende dar um contributo para o debate em educação sobre a importância da reflexão consciente no âmbito da aprendizagem da língua portuguesa em contexto escolar. Nesse sentido, procurou-se verificar se se tornava possível detectar manifestações da consciência (meta)linguística nas auto e heterocorreções efectuadas por aprendentes do 9º ano de escolaridade em discursos escritos. A análise recaiu, por um lado, sobre as escolhas linguísticas feitas pelos alunos no processo da redacção de uma composição; por outro, sobre as modificações a que eles procederam na revisão que fizeram de um texto escrito por outrem e sobre as fundamentações metalinguísticas das suas decisões. Os resultados apontam para a existência de um mecanismo responsável pelo controlo deliberado da linguagem – a consciência (meta)linguística.

keywords

Portuguese language, writing, (meta)linguistic awareness, incorrections.

abstract

The study aspires to give a contribution for the educational debate on the importance of a conscious reflection in Portuguese language learning in school context. In this way, the intention was to verify the possibility of detecting the manifestations of (meta)linguistic awareness in self and heterocorrections carried out by 9th year students in written discourses. The analysis focused, on the one hand, on the linguistic choices made by students in the process of writing an essay; on the other hand, it focused on the corrections that students made during the revision of a text written by someone else and on the metalinguistic basis of their choices for correction. The results point to the existence of a specific mechanism which is responsible for the deliberate control of language – (meta)linguistic awareness.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
I – ALGUMAS NOÇÕES PRELIMINARES.....	4
1. Comunicação e educação para a consciencialização.....	4
2. Língua e linguagem verbal.....	6
3. Domínios da língua.....	10
4. Língua materna, língua segunda / língua estrangeira, bilinguismo.....	13
4.1. Língua materna e desenvolvimento da linguagem na criança.....	13
4.2. Língua segunda / língua estrangeira e bilinguismo.....	17
5. Aquisição / aprendizagem.....	21
6. A competência do falante / aprendente.....	23
II – O DIFÍCIL CONCEITO DA CONSCIÊNCIA (META)LINGUÍSTICA.....	30
1. Etimologia do termo.....	30
2. História do conceito.....	31
3. Consciência (meta)linguística e conceitos próximos.....	35
4. Delimitação do conceito de consciência (meta)linguística.....	36
5. Componentes da consciência (meta)linguística.....	44
6. Altura em que se manifesta a consciência (meta)linguística.....	46
7. Importância da consciência (meta)linguística.....	50
III – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO FORMAL DE APRENIZAGEM.....	52
1. A língua portuguesa na escola.....	52
2. Diversidade linguística, normas e aulas de Língua Portuguesa.....	57
3. Linguagem escrita no contexto escolar.....	69
4. Infracções das regras em produções escritas e saberes gramaticais.....	80
4.1. Incorreções.....	80
4.2. Gramática.....	86

IV – ESTUDO REALIZADO.....	93
1. Justificação do estudo.....	93
2. Objectivos investigativos.....	96
3. Participantes do estudo, recolha de dados e métodos de tratamento.....	96
4. Os dados recolhidos.....	99
4.1. Caracterização dos participantes.....	99
4.1.1. Dados pessoais relevantes.....	103
4.1.2. Relação estabelecida com a língua portuguesa.....	107
4.2. Primeira tarefa: exercício de produção escrita.....	125
4.2.1. Autocorreções efectuadas.....	130
4.2.2. Incorreções não detectadas.....	144
4.2.3. Hipercorreções.....	146
4.3. Segunda tarefa: correcção de um texto.....	159
4.3.1. Correcções efectuadas – primeiro exercício.....	160
4.3.2. Fundamentações das decisões tomadas – segundo exercício.....	172
4.3.3. Categorização das incorreções – terceiro exercício.....	175
5. Interpretação dos dados e conclusões.....	176
V – CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS ESTUDOS.....	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	189
ANEXOS.....	215
1. Questionário (versões A e B).....	217
1.1. Questionários preenchidos pelos participantes.....	225
2. Informações relativas à disciplina de Língua Portuguesa	299
3. Produções escritas dos participantes.....	365
4. Ficha de trabalho.....	399
4.1. Fichas de trabalho preenchidas pelos participantes.....	403

LISTA DE QUADROS

1. Idades dos aprendentes – resultados globais (19 alunos).....	103
2. Nacionalidade dos pais – resultados globais (19 alunos).....	104
3. Escolaridade dos pais – resultados globais (19 alunos).....	104
4. Local de residência – resultados globais (19 alunos).....	105
5. Línguas conhecidas – resultados globais (19 alunos).....	108
6. Línguas utilizadas no dia-a-dia – resultados globais (19 alunos).....	109
7. Língua(s) preferida(s) – resultados globais (19 alunos).....	110
8. Local e altura da aprendizagem da leitura e da escrita – resultados globais (19 alunos).....	111
9. Domínios da língua que oferecem maior dificuldade – resultados globais (19 alunos).....	112
10. Autoavaliação dos conhecimentos da língua portuguesa – resultados globais (19 alunos).....	113
11. Evolução na disciplina de Língua Portuguesa ao longo do percurso escolar – resultados globais (19 alunos).....	115
12. Existência de diferenças nos usos da língua portuguesa dentro e fora do contexto escolar – resultados globais (19 alunos).....	116
13. Existência de diferenças nos usos orais e escritos da língua portuguesa – resultados globais (19 alunos).....	117
14. Necessidade de respeito por regras e convenções da língua – resultados globais (19 alunos).....	118
15. Operações de autocorreção ao nível ortográfico – resultados globais (19 alunos).....	134
16. Operações de autocorreção ao nível ortográfico – resultados globais (4 alunos lusodescendentes).....	137
17. Operações de autocorreção ao nível estrutural – resultados globais (19 alunos).....	139
18. Operações de autocorreção ao nível estrutural – resultados globais (4 alunos lusodescendentes).....	143
19. Incorreções ortográficas – resultados globais (19 alunos).....	148

20. Incorreções ortográficas – resultados globais (4 alunos lusodescendentes).....	149
21. Incorreções sintáticas – resultados globais (19 alunos).....	152
22. Incorreções sintáticas – resultados globais (4 alunos lusodescendentes).....	152
23. Incorreções pontuacionais – resultados globais (19 alunos).....	154
24. Incorreções pontuacionais – resultados globais (4 alunos lusodescendentes).....	154
25. Correções operadas no texto de “José” ao nível da ortografia “pura” – resultados globais (19 alunos).....	163
26. Correções operadas no texto de “José” ao nível da ortografia “pura” – resultados globais (4 alunos lusodescendentes).....	163
27. Correções operadas no texto de “José” ao nível da ortografia “pura” (cont.) – resultados globais (19 alunos).....	164
28. Correções operadas no texto de “José” ao nível da ortografia “pura” (cont.) – resultados globais (4 alunos lusodescendentes).....	165
29. Correções operadas no texto de “José” ao nível da ortografia baseada em morfologia/léxico – resultados globais (19 alunos).....	166
30. Correções operadas no texto de “José” ao nível da ortografia baseada em morfologia/léxico – resultados globais (4 alunos lusodescendentes).....	167
31. Correções operadas no texto de “José” ao nível da sintaxe – resultados globais (19 alunos).....	168
32. Correções operadas no texto de “José” ao nível da sintaxe – resultados globais (4 alunos lusodescendentes).....	169
33. Correções operadas no texto de “José” ao nível da pontuação – resultados globais (19 alunos).....	170
34. Correções operadas no texto de “José” ao nível da pontuação – resultados globais (4 alunos lusodescendentes).....	171
35. Totalidade das autocorreções (19 alunos).....	179
36. Totalidade das autocorreções (4 alunos lusodescendentes).....	179
37. Totalidade das incorreções não detectadas (19 alunos).....	180
38. Totalidade das incorreções não detectadas (4 alunos lusodescendentes).....	180

INTRODUÇÃO

“Que razões justificam os fracos desempenhos em Língua Portuguesa?”, “Porque é que os jovens manifestam tantas dificuldades na expressão escrita?”, “Como é que os alunos, que ao longo de todo o seu percurso escolar aprendem as regras da língua, não se revelam capazes de as aplicar com sucesso aos seus discursos?”, “O que é necessário para melhorar o processo de ensino-aprendizagem de modo a que este venha a basear-se em práticas e princípios mais adequados?” – estas são algumas das questões que centralizam actualmente os debates didácticos no âmbito da educação em língua.

O presente estudo pretende contribuir para a reflexão neste domínio através da apresentação dos resultados de uma pesquisa de índole teórica e de uma investigação realizada em contexto pedagógico.

No modelo de ensino contemporâneo, que define como metas a atingir a promoção da autonomia e da integridade do indivíduo e a construção colaborativa dos saberes, torna-se indispensável a existência de uma reflexão dinâmica e sistemática sobre as diferentes aprendizagens, que conduza cada um dos aprendentes à consciencialização das mesmas.

Em todo o currículo escolar, a língua portuguesa assume uma importância inegável, na medida em que não se encontra delimitada por uma única área do saber. Pelo contrário, é ela o meio de acesso a grande parte dos conhecimentos nas várias disciplinas e é através dela, especialmente através da sua vertente escrita, que se faz a avaliação de muitas aprendizagens.

O ensino da língua portuguesa, nesta sociedade tão diversa linguisticamente, deve visar a formação de indivíduos conscientes das potencialidades comunicativas da linguagem, que possam revelar-se como falantes confiantes e socialmente responsáveis. Para tal, torna-se essencial investir no desenvolvimento da capacidade que permite aos aprendentes regular os diferentes usos da sua linguagem, e avaliar, produzir e compreender enunciados de natureza distinta.

Este tipo de trabalho passa pelo fomento de actividades de reflexão sobre a estrutura do sistema linguístico, sobre o funcionamento dos seus diversos elementos, sobre os padrões que regulam os diferentes comportamentos verbais e sobre a natureza de incorrecções e de inadequações observáveis em enunciados variados. Esforços desta índole vêem-se recompensados na aquisição, por parte dos jovens, de conhecimentos sistemáticos e explícitos sobre a linguagem, na apropriação das normas linguísticas, na formação de hábitos de transmissão estruturada de pensamentos, na diminuição das dificuldades comunicativas e na melhoria de práticas discursivas.

É nesta perspectiva que se defende que um dos principais objectivos do ensino da língua portuguesa em contexto formal deve ser o desenvolvimento da consciência (meta)linguística dos alunos.

Os três capítulos iniciais estabelecem a base teórica do estudo.

O primeiro capítulo é dedicado à complexidade do fenómeno linguístico e às noções como a comunicação verbal, a língua e a linguagem, a língua materna / a língua segunda / a língua estrangeira e bilinguismo, a aquisição / a aprendizagem de línguas, e a competência do falante de uma língua.

No segundo, foca-se a atenção sobre o conceito da consciência (meta)linguística. Procura-se entender a sua história e a sua importância na educação, e traçam-se paralelismos com termos próximos. Ao mesmo tempo, apresentam-se diversas abordagens teóricas a este complexo fenómeno.

No terceiro capítulo, enquadra-se a noção da consciência (meta)linguística numa reflexão sobre o ensino da língua portuguesa. São destacados aspectos como o lugar fulcral ocupado pela língua portuguesa no currículo escolar, a diversidade linguística, as normas e as especificidades da vertente escrita da linguagem.

O quarto e o quinto capítulos apresentam os resultados de uma investigação levada a cabo em contexto escolar, que envolveu aprendentes do 9º ano.

A experiência pedagógica foi realizada com o objectivo global de aprofundar os conhecimentos sobre as manifestações, em produções escritas, da consciência (meta)linguística dos alunos no final do Ensino Básico.

Para tal, foi efectuada uma recolha de dados relativa aos jovens que, no ano lectivo de 2003/2004, frequentavam o 9º ano numa escola do distrito de Aveiro. Decidiu-se limitar a reflexão à consciência (meta)linguística revelada por alunos de uma turma apenas e, de entre as duas turmas existentes na escola em causa, foi escolhida a que apresentava maior diversidade linguística e que integrava aprendentes lusodescendentes.

Foi pedida a colaboração dos alunos em três tipos de tarefas: a composição de um texto pessoal, a correcção de um texto escrito por um aluno que frequentava uma outra turma do mesmo nível de ensino e o preenchimento de um questionário. Este último visava a recolha de dados pessoais relevantes para o estudo e a compreensão da relação estabelecida com a língua portuguesa. Foram também consultadas as informações relativas ao aproveitamento na disciplina de Língua Portuguesa ao longo dos seus percursos escolares.

As manifestações da consciência (meta)linguística dos participantes foram detectadas, por um lado, nas autocorreções que efectuaram ao longo do processo da elaboração dos seus discursos escritos e nas escolhas linguísticas gerais, e, por outro, nas heterocorreções a que eles procederam no discurso alheio e nas fundamentações das decisões tomadas. Simultaneamente, procurou-se estabelecer uma ligação entre estes dados e os que foram obtidos através do questionário e das informações respeitantes ao aproveitamento na disciplina ao longo dos percursos escolares dos jovens.

O último capítulo do estudo estabelece uma conclusão de todo o trabalho levado a cabo, aponta para as limitações da investigação e traça sugestões a levar em conta em trabalhos subsequentes.

Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas e o Anexos.

I – ALGUMAS NOÇÕES PRELIMINARES

1. Comunicação e educação para a consciencialização.

O estudo de qualquer fenómeno observável na realidade educativa passa, necessariamente, pelo esclarecimento do termo *comunicação*, na medida em que “[a] comunicação envolve todo o ser humano” (Conselho da Europa, 2001:19), apresentando-se como capacidade distintiva e única que possibilita não só o estabelecimento de relações sociais, mas também a transmissão e a aquisição de conhecimentos e de valores culturais (cf. Brumfit & Mitchell, 1989; Antão, 1993).

De acordo com Sim-Sim (1998: 21), a comunicação é “o processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes.” Por outras palavras, são elementos nucleares do acto comunicativo o(s) emissor(es), o(s) receptor(es) e a mensagem. Mas não podemos descurar três outros elementos que determinam o funcionamento da comunicação: o código, o canal e o contexto, que devem ser partilhados pelos interlocutores. É o código seleccionado que assegura a transmissão de conteúdos mentais (em si mesmos intransmissíveis) através da sua tradução simbólica em diferentes linguagens.

A forma de comunicação mais elaborada de entre todas as que são usadas pelo ser humano é a que se processa através da linguagem verbal, que, no dizer de Antão (1993: 7), é o “mais perfeito sistema jamais concebido e criado” que permite “o poder criativo do raciocínio lógico.”

No contexto educativo actual, o sucesso na comunicação traduz-se na melhoria de todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que este último pressupõe, cada vez mais, uma dimensão interactiva que se estabelece entre os seus intervenientes – o professor e o aluno. Por isso, o ensino, nos últimos anos, tem sido dominado pela ideia de que “quanto mais o saber é dado ao aluno na forma de um discurso acabado, abstractizante, menos ele participa da sua

construção e menos se apropria dos instrumentos linguísticos que lhe permitem transformar os dados sensoriais da sua experiência concreta em pensamento conceptual” (Amor, 1993: 9). O discurso pedagógico enquanto acto comunicativo verbal tem vindo a perder a unidireccionalidade e a verticalidade características do ensino tradicional, que colocava o aluno numa posição de receptor passivo. A comunicação pedagógica tem-se transformado em “interacção entre ambas as entidades do processo pedagógico”, deixando o aluno de ser um sujeito meramente receptivo para passar a ser um sujeito interpretativo que constrói o seu saber (Santos, 1987: 612) e que assume algumas das responsabilidades discursivas que tradicionalmente cabem ao professor, como as de formulação de hipóteses, de explicação de conceitos, de descrição de exercícios, de fornecimento e interpretação de instruções, e de realização de descrições metalinguísticas (cf. Vieira, 1997).

Torna-se necessário sublinhar que este modelo interactivo da comunicação pedagógica só terá verdadeira materialização se o objectivo global de todo o processo de ensino-aprendizagem for a promoção da autonomia do indivíduo e da construção colaborativa do saber. Como explica Van Lier (1999), não existe nenhum tipo de ensino que possa forçar a aprendizagem; é o próprio aprendente que deve querer aprender, reconhecendo a importância da instrução escolar. Se o aluno for um mero receptor passivo dos conteúdos transmitidos pelo professor, a sua atenção e motivação serão fracas; se, pelo contrário, ele reconhecer o seu papel activo em todo o processo, o seu afecto positivo em relação às aprendizagens aumenta. Um aprendente autónomo é aquele que é capaz de tomar decisões significativas sobre a sua própria aprendizagem, isto é, é aquele que consegue seleccionar os conhecimentos a adquirir e que sabe como e quando adquiri-los. Este tipo de aprendente, na opinião de Vieira (1997), não se limita a dar respostas previsíveis às solicitações do professor. Pelo contrário, as suas intervenções são mais variadas e significativas e os seus desempenhos verbais na aula são mais flexíveis e criativos.

Para que possa existir uma verdadeira autonomia nos aprendentes é necessário que toda a educação escolar promova uma reflexão activa sobre as aprendizagens e leve cada aluno à consciencialização das mesmas. Este aspecto

assume uma importância crucial, na medida em que “o processo de aprendizagem não se dá se o sujeito que aprende não atribuir significado a essas mesmas aprendizagens.” (Andrade, Leite & Martins, 2001: 77).

Já na década de 30 do século XX, Vygotsky defende a ideia de que a instrução escolar – formal e sistemática – desempenha um papel decisivo na consciencialização dos aprendentes sobre os seus próprios processos mentais. Segundo este estudioso, a consciência reflexiva passa, necessariamente, pela aquisição de conhecimentos científicos. É em situações formais de ensino-aprendizagem que são apreendidos os chamados conceitos científicos (que se opõem aos conceitos espontâneos, adquiridos de forma assistemática na interacção com os outros e com o meio circundante). O desenvolvimento dos conceitos científicos assume uma grande importância em sociedades letradas, e a sua organização sistemática e hierárquica é o principal meio em que surge a consciência reflexiva dos aprendentes (cf. Vygotsky, 1979).

Toda a construção da identidade do ser humano “terá sempre que passar por uma consciencialização de si, do outro, dos seus discursos, dos seus comportamentos e atitudes, isto é das suas línguas e culturas” (Andrade, Leite & Martins, 2001: 78). E, num modelo educativo democrático, que tenha por objectivo promover a consciencialização, “as línguas que aprendemos, com que contactamos serão sempre referências auto-construtivas do sujeito” (*ibidem*).

2. Língua e linguagem verbal.

Os termos *comunicação*, *língua* e *linguagem* são, frequentemente, utilizados de forma indiscriminada. Torna-se, então, imprescindível distinguir e definir as noções de *língua* e *linguagem*.

São várias as definições que existem do conceito de *língua*.

Galisson & Coste (1983: 442) vêem a língua como “[t]odo o sistema específico de signos articulados, que servem para transmitir mensagens

humanas.” Os autores sublinham a sua natureza social, quando afirmam que ela “é partilhada por uma comunidade que admite as suas convenções mas que, pouco a pouco, as modifica; daí o seu carácter evolutivo.”

Jones (1984) defende que ela é o meio pelo qual o indivíduo constrói as suas relações com os outros.

Ferreira (1996: 482) explica que “no uso mais comum, [a língua] é uma noção político-institucional” que “[c]orresponde a um sistema linguístico abstracto que, por razões políticas, económicas e sociais, adquiriu independência tanto funcional como psicológica para os seus falantes.”

Para Martinet (1985), a língua é um instrumento de comunicação, que possibilita a análise da experiência humana em unidades de conteúdo semântico e de expressão vocal.

Gardiner (1965) sugere que o termo deve ser aplicado a tudo aquilo que é tradicional e orgânico em palavras e expressões.

Fairclough (1989) afirma que a língua é um sistema altamente complexo, que integra em si a forma, os processos sócio-cognitivos e o contexto histórico.

Cunha & Cintra (1995: 1) definem-na como “sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos.” Sendo “[e]xpressão da consciência de uma colectividade”, a língua é “o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age.” Ela é uma criação social e, por isso, “não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou.”

Fonseca (1992) caracteriza a língua como “sistema modalizante primário do mundo”, já que “com ela cada falante constrói uma visão do mundo específica, em que às invariantes que respeitam ao homem em geral enquanto ser inteligente, livre e social, se congregam peculiaridades várias determinadas por factores complexos no âmbito de cada comunidade” (*ibidem*: 235). Para o autor, a língua não é apenas o instrumento, mas é, sobretudo, “a raiz e o ponto de referência fundamental da construção do conhecimento e do exercício das actividades culturais.” É por isso que “[n]ela se contém e nela e por ela continuamente se afirma e se renova, através da pluralidade dos discursos em que se actualiza, a memória cultural da cada comunidade” (*ibidem*: 235).

Amor (1993: 8) refere que a língua é “um fenómeno de natureza supra-individual, institucional, balanceado entre o obrigatório, a «norma», e o possível, a «variação».”

Para Andrews (1997), ela é o que se encontra na base da construção das relações inter-pessoais. É ela que ajuda a formar identidades e a unir nações, sociedades, comunidades, bairros e grupos; é também ela o principal meio de expressão de ideias e de conhecimento.

A língua é, então, um sistema extremamente complexo, que se constitui num traço característico da cultura de cada povo e que possibilita a construção das relações inter-pessoais e a comunicação entre os membros de uma comunidade.

Sim-Sim (1998) aponta algumas características comuns a todas as línguas existentes: todas as línguas “são complexas, capazes de exprimir qualquer ideia”; “são mutáveis no tempo, portanto, passíveis de evolução”; “são compostas por unidades discretas e reguladas por regras” (*ibidem*: 23). Ao mesmo tempo, em todas elas “é possível expressar o passado, o presente, o futuro, a negação, a interrogação e a formulação de ordens” e em todas “se constata a relação de arbitrariedade entre o som (e as cadeias de sons) e o(s) significado(s) respectivo(s)” (*ibidem*: 23)

A *linguagem*, por sua vez, é definida por Cunha & Cintra (1995: 1) como “todo o sistema de sinais que serve de meio de comunicação entre os indivíduos. Desde que se atribua valor convencional a determinado sinal, existe uma linguagem.”

Franco, Reis & Gil (2003: 16) especificam que ela é um “sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua.”

Para Gardiner (1965), linguagem é tudo o que se determina pelas condições concretas da sua produção e pelas intenções do falante.

Galisson & Coste (1983: 445-446) explicam que o termo, num sentido lato, significa o “meio de comunicação utilizado por uma comunidade humana ou animal para transmitir mensagens”. Se for usado com o sentido de sistema de

signos directos ou naturais, já “pressupõe um sujeito falante e implica fenómenos ligados à transmissão da mensagem dentro de um contexto espaço-temporal e cultural chamado situação.” No sentido pedagógico, a “linguagem é frequentemente sinónima de «palavra» na sua acepção mais restrita e menos saussureana, a saber «faculdade de falar».”

Existem, portanto, diferentes linguagens que servem o propósito da comunicação. Mas o interesse do presente trabalho recai apenas na linguagem humana verbal, que pode ser vista como o uso individual que cada falante faz do sistema da língua.

De acordo com Dubois *et alii* (1973), a linguagem verbal é uma capacidade específica da espécie humana de comunicar através da língua.

Aitkinson (1993) refere que a linguagem humana verbal distingue-se das outras linguagens existentes nas espécies animais pela arbitrariedade que a caracteriza, na medida em que, na maior parte dos casos, não existe qualquer relação de semelhança ou conexão intrínseca entre os sinais e as mensagens por eles veiculados, isto é, entre as formas das palavras e os objectos que elas representam. Outra característica distintiva da linguagem verbal é a dupla articulação, ou seja, a sua capacidade de transmitir um número ilimitado de mensagens recorrendo a combinações distintas de um número limitado de unidades linguísticas. Ao mesmo tempo, a linguagem verbal caracteriza-se pelo seu diferimento, pois possibilita a comunicação não só sobre objectos e fenómenos presentes e visíveis aos interlocutores no momento do acto comunicativo, mas também sobre o que se encontra ausente ou se situa ao nível do imaginário. Por outro lado, a linguagem humana, ao contrário das linguagens animais, é criativa, na medida em que não existe nenhum limite para a produção de enunciados. São também características distintivas da linguagem verbal a sua organização em sistema e a sua dependência de estrutura, pois ela é composta de elementos organizados entre si de acordo com determinados padrões de funcionamento. O último traço diferenciador desta linguagem é a sua necessidade de aprendizagem, já que a competência linguística de um falante é o reflexo de um longo processo de desenvolvimento.

O que importa acentuar é que a linguagem verbal, enquanto característica humana e enquanto actualização individual do sistema da língua por cada falante, é um fenómeno extremamente complexo. De acordo com Vygotsky (1979), a linguagem é o que permite ao ser humano representar a realidade simbolicamente, constituindo-se as palavras no meio mediador entre cada falante e o mundo. Por isso, é ela que possibilita o estabelecimento de trocas sociais. Por outro lado, é precisamente a linguagem a responsável pela conceptualização da realidade, através da organização do mundo e das experiências pessoais em sistemas. É a classificação categórica (só possível pela linguagem) que o ser humano faz da realidade que lhe permite sentir coerência no mundo e no funcionamento dos seus diversos elementos.

3. Domínios da língua.

O estudo de fenómenos tão complexos como a língua e a linguagem exige uma delimitação formal dos seus domínios. Embora nenhum falante adquira a linguagem de forma compartimentada e embora nenhum falante proceda, no momento da produção da linguagem, a uma segmentação da mesma nos seus elementos constituintes, é um facto conhecido que “[c]rescer linguisticamente é adquirir a mestria das regras de estrutura e uso que regulamentam a língua” (Sim-Sim, 1998: 25). Assim, um falante competente é aquele que possui conhecimentos sólidos em todos os domínios da língua. Ao mesmo tempo, uma delimitação formal dos diferentes aspectos que compõem a língua facilita o seu estudo e a reflexão sobre as produções individuais da linguagem.

Não existe total consenso teórico quanto aos domínios a distinguir dentro do sistema linguístico. Observemos, então, as posições de alguns estudiosos relativamente a esta questão.

Berk (1988) delimita quatro áreas que devem ser objecto de atenção numa língua: a fonologia (ligada aos sons e aos padrões da sua organização); a

semântica (relativa aos fenómenos ligados aos significados das palavras e das frases); a gramática, subdividida em sintaxe (relacionada com as regras de organização das palavras no interior das frases) e em morfologia (ligada aos marcadores gramaticais); e a pragmática (que estuda a qualidade comunicativa da linguagem e analisa os seus usos e a sua compreensão pelo falante e pelo ouvinte).

Menyuk (1988) entende que os domínios de análise devem ser os seguintes: o léxico (conhecimento que o falante tem do significado das palavras); a pragmática (conhecimentos necessários ao falante para a produção e a interpretação de comportamentos verbais que determinam os sentidos comunicativos em diferentes contextos); a semanto-sintaxe (conhecimentos necessários ao falante para seleccionar e combinar palavras para veicular sentidos distintos); a morfo-fonologia (conhecimentos do falante sobre as possibilidades combinatórias dos sons necessários à construção de unidades com significação).

Cegalla (1984) divide o estudo da língua em cinco áreas. Em primeiro lugar, surge a área da fonética, por ser a dedicada aos aspectos sonoros da fala. O seu estudo engloba a produção, classificação e agrupamento dos fonemas; a correcta emissão e articulação das palavras (ortoépia); a acentuação tónica das palavras (prosódia); e a apresentação gráfica dos fonemas ou a escrita correcta das palavras (ortografia). O estudo da estrutura, da formação, da flexão e das diferentes propriedades das várias classes de palavras situa-se no domínio da morfologia. Dentro da área da sintaxe, incluem-se aspectos da linguagem como disposição/ordem e funções das palavras, bem como as relações de dependência que se estabelecem entre elas. A significação das palavras está ligada à semântica da língua. Por fim, apresenta-se a estilística, que é a área responsável pelo lado estético e emocional da actividade linguística.

Herculano de Carvalho (1973, Tomo I) defende que existem dois grandes planos dentro da linguagem: o paradigmático (plano do sistema da língua, em que cada uma das unidades que o constitui estabelece ligações com todas as restantes unidades organizadas hierarquicamente; ele é independente da extensão temporal da linguagem) e o sintagmático (plano da produção e, por isso,

da extensão temporal ou cronológica; nele as unidades apresentam-se sucessivamente, ordenadas e unidas por relações estabelecidas pela própria sequencialização dessas unidades). Estes dois planos devem ser estudados sob orientações diversas: os significantes das palavras enquanto objectos materiais pertencem ao domínio da fonética (material e funcional); os seus significados encontram-se ligados aos domínios da gramática (que engloba a morfologia e a sintaxe), da lexicologia (respeitante à origem e formação de palavras), da semântica e da estilística.

Cunha & Cintra (1995) consideram que o estudo sistemático da língua deve passar pelos seguintes domínios: fonética/fonologia, ortografia, morfologia e sintaxe.

Ferreira & Figueiredo (1999) distribuem os aspectos do sistema linguístico pelos domínios de sintaxe, morfologia, léxico e ortografia.

Pinto & Lopes (2003) sistematizam os aspectos regulares da língua nas áreas de fonética e fonologia, de escrita e ortografia, de lexicologia, de morfologia, de sintaxe, de semântica e de pragmática.

Mateus, Brito, Duarte, Faria *et alii* (2003) identificam como aspectos linguísticos a estudar os seguintes: semânticos, sintácticos, morfológicos, fonológicos e prosódicos.

Amor (1993: 10) explica que, relativamente à língua, devem ser objectos de atenção diferentes planos e níveis. Os planos que a autora considera são o fonológico (“relativo aos mecanismos de identificação/produção de unidades correspondentes a classes de sons específicos”), o morfo-sintáctico ou gramatical (“em que se procura captar as relações entre fonema, estrutura e função, na determinação de princípios e regras de selecção/organização a que obedecem as unidades significantes da língua”) e o léxico-semântico (“no qual se pretende o estudo das significações e a análise dos mecanismos e as regras que assistem à sua produção e transformação”). Os níveis destacados são o pragmático e sociocomunicativo (“que se ocupa dos seus diferentes aspectos e estratégias que a língua permite concretizar e das conseqüentes transformações operadas no quadro interlocutivo”) por um lado, e o disursivo-textual (que “visa dar conta dos

constrangimentos linguísticos e extra-linguísticos que (...) sobredeterminam e configuram [o discurso]”), por outro.

Sim-Sim (1997, referida por Franco, Reis & Gil, 2003) distingue quatro domínios linguísticos: o pragmático (ligado às regras do uso da língua em diferentes contextos comunicativos); o fonológico (referente aos sons da língua e às suas combinações); o semântico (ligado à aquisição e utilização de novas palavras, aos seus significados, ao estabelecimento de relações entre elas e à sua classificação com base em atributos comuns); e o morfo-sintático, que engloba a morfologia (respeitante às regras de formação e estrutura interna das palavras) e a sintaxe (referente às regras da organização das palavras em frases).

Estes modelos teóricos, apesar de apresentarem distinções formais, põem em destaque os principais aspectos linguísticos: o sonoro (a organização dos sons em cadeias fónicas significativas), o estrutural (a constituição interna das palavras e a sua organização em frases) e o de significação (os sentidos veiculados em diferentes contextos de uso).

4. Língua materna, língua segunda / língua estrangeira, bilinguismo.

4.1. Língua materna e desenvolvimento da linguagem na criança.

Considera-se *língua materna* do indivíduo o “sistema adquirido espontânea e naturalmente, e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística” (Sim-Sim, 1998: 25). Ela “é assim chamada porque é aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do sujeito falante.” (Galisson & Coste, 1983: 442).

Torna-se difícil elaborar uma definição mais precisa da noção de língua materna, na medida em que não existe acordo teórico total sobre a natureza da própria linguagem no ser humano.

Schiffrin (1995) explica que, quanto a esta questão, existem duas posições distintas, enraizadas em dois grandes paradigmas linguísticos: o formalista e o funcionalista. Os adeptos do formalismo estudam a língua como um sistema autónomo e vêem a linguagem como um fenómeno mental. Estes estudiosos defendem a ideia de que todos os universais linguísticos derivam da hereditariedade linguística característica da espécie humana e que as crianças adquirem a linguagem devido à capacidade inata que possuem para aprender a língua. Os funcionalistas, pelo contrário, estudam a língua na relação que esta estabelece com a sua função social, pois acreditam que a linguagem é um fenómeno social. Os defensores desta corrente teórica afirmam que os universais linguísticos derivam da universalidade de usos que a sociedade humana atribui à linguagem e explicam a aquisição da linguagem em termos do aumento das necessidades comunicativas das crianças.

De um modo simplista, pode considerar-se que o funcionalismo se rege por dois princípios básicos: a linguagem assume funções que são exteriores ao próprio sistema linguístico; essas funções externas da linguagem influenciam a organização interna do sistema linguístico. O formalismo, por sua vez, embora reconheça a possibilidade de existência de funções sociais da linguagem, afirma que estas em nada influenciam a sua organização interna.

Littlewood (1984) refere que o estudo da linguagem da criança é dominado, no século XX, por duas grandes teorias da aprendizagem: o comportamentalismo (*behaviourismo*) e o cognitivismo.

Na corrente comportamentalista desataca-se o trabalho de Skinner, que, no final da década de 50, difunde a ideia de que a linguagem não é mais do que uma das formas de comportamento humano, e, como tal, é apreendida num processo de formação de hábitos. Assim, a criança imita os sons e os padrões sonoros que ouve; as pessoas que a rodeiam reconhecem as suas tentativas de aproximação dos modelos de linguagem adulta e “recompensam”-na através de reacções de aprovação. Para continuar a ser “recompensada” a criança repete os sons e os padrões de sons até estes se transformarem em hábitos. Deste modo, o comportamento verbal da criança vai sendo condicionado ou moldado) até que os seus hábitos coincidam com os modelos de linguagem adulta.

A partir da década de 60, explicita Littlewood (*ibidem*), esta visão comportamentalista de aquisição e de desenvolvimento da linguagem começa a ser fortemente criticada por aqueles que acreditam que a linguagem é um fenómeno mental. Os cognitivistas (tanto psicólogos, como linguistas) defendem a ideia de que o que prova que a linguagem não é um mero comportamento verbal aprendido é a sua criatividade, ou seja, a possibilidade que esta oferece aos falantes de compreender e produzir um número infinito de enunciados (na sua maioria nunca antes ouvidos ou produzidos). Na base do comportamento linguístico observável encontra-se um complexo sistema de regras.

Destaca-se, no âmbito desta última teoria, o nome de Chomsky, que cria o termo *Language Acquisition Device* para descrever a capacidade inata do ser humano para a aquisição da sua língua materna. Esta capacidade é o que permite à criança a organização da linguagem com base nas regras do sistema linguístico e o seu posterior processamento.

Ecos destes debates teóricos são visíveis até hoje, não existindo explicações universalmente aceites sobre as origens e o desenvolvimento da linguagem. Seja como for, podemos considerar que os falantes possuem um conjunto de estruturas cognitivas que possibilitam a criação da linguagem em resposta às suas necessidades comunicativas.

Ao mesmo tempo, deve-se ter em conta que a aquisição da linguagem é um processo contínuo na vida do ser humano, iniciando-se na sua infância e prolongando-se ao longo de toda a sua vida. Os comportamentos linguísticos de cada falante, isto é, o uso que cada falante faz da língua, reflectem o seu conhecimento da mesma, que vai sendo adquirido sob a influência de variáveis cognitivas (ligadas ao processamento e produção da linguagem) e de variáveis não cognitivas (ligadas à personalidade do falante, ao contexto social em que ele se insere e à sua cultura) (cf. Hawkins, 1984; Sousa, 1994).

A aquisição da linguagem “é, provavelmente, o mais impressionante empreendimento que o ser humano realiza durante a infância” pela “rapidez com que a criança se apropria da língua natural da sua comunidade” e pela “universalidade patente nos principais marcos de desenvolvimento linguístico” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 44).

Existem, efectivamente, factos comuns, observáveis no processo de aquisição e desenvolvimento da língua materna por todas as crianças (com excepção daquelas que revelam patologias no seu desenvolvimento físico e mental), independentemente do seu país de origem. Assim, todas as crianças demonstram a capacidade de adquirir a sua língua materna e todas elas assimilam com sucesso esse sistema complexo, abstracto, convencional e produtivo. Ao mesmo tempo, as semelhanças nos padrões de aquisição verificam-se em crianças de origens diferentes, mas que se encontram no mesmo nível etário e no mesmo grau de desenvolvimento físico, cognitivo e emocional (cf. Sousa, 1994).

Nos primeiros meses de vida de um ser humano, explica Jones (1984), as manifestações da linguagem traduzem-se em sons e palreio, e são idênticas em todas as crianças. Só mais tarde é que elas começam a adquirir os sons e as cadeias fónicas das línguas em que se inserem, começando aí a surgir algumas diferenças. O autor exemplifica estas diferenças pelas primeiras palavras pronunciadas: crianças portadoras de línguas europeias adquirem, em primeiro lugar, os substantivos para nomear os objectos que as rodeiam; já as crianças portadoras de alguns dialectos índios exibem como primeiras palavras os verbos de acção. O que há de comum na assimilação da linguagem por parte de todas as crianças é o seu objectivo – o aumento da necessidade comunicativa. Todas as crianças, à medida que crescem, precisam de se sentir parte integrante do mundo à sua volta. E, para tal, torna-se imprescindível perceber esse mundo através da sua descrição e comunicar com os outros, encorajando-os a comunicar com elas.

Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997) explicam o processo de aquisição da língua materna.

No início da sua vida, a criança procede a uma aquisição de ordem fonológica, que começa por simples palreio e riso (por volta dos dois-três meses de idade) e que se vai complexificando até chegar à produção de sílabas já entoadas e de primeiras palavras (por volta dos nove-catorze meses). Por volta dos três anos de idade, os conhecimentos no domínio articulatório já permitem à criança reconhecer os sons da sua língua, e, aos quatro-cinco anos, a criança adquire por completo todos os sons.

A produção vocabular e a estruturação frásica são antecedidas pela compreensão lexical e sintáctica. A velocidade de absorção de novas palavras é extremamente elevada no período compreendido entre a produção da primeira palavra e os cinco-seis anos de vida (idade da entrada na escola). O que determina o campo lexical da criança nesta altura é o ambiente linguístico em que ela se insere.

É já por volta de um ano e meio de idade que se encontram, na linguagem da criança, manifestações de conhecimentos ligados à estruturação frásica. Mas os padrões típicos da língua em causa já são observáveis na altura em que a criança começa a produzir as primeiras sequências de duas palavras.

Por volta dos cinco-seis anos de idade, a aquisição da linguagem já atinge níveis significativos em todos os seus domínios, embora o processo, sendo um projecto de vida, se encontre longe de estar terminado. É na escola que o desenvolvimento da linguagem da criança ganha benefícios substanciais, na medida em que é aí que ela se vê exposta a estruturas linguísticas de complexidade continuamente crescente.

4.2. Língua segunda / língua estrangeira e bilinguismo.

Uma vez definida a língua materna, importa aqui delimitar as noções de *língua segunda* e de *língua estrangeira*.

Stern (1983) explica que o termo *línguas segundas* surgiu no final da década de 50 do século XX para distinguir todas as línguas dominadas pelo falante para além da sua língua primeira. A partir daí, o uso das designações *línguas segundas* e *línguas estrangeiras* tem sido relativamente indiscriminado para fazer referência a todas as línguas que não sejam a língua materna. O próprio estudioso considera que o que diferencia uma língua segunda de uma língua estrangeira são os objectivos e os processos subjacentes às suas aprendizagens. Assim, a aprendizagem de uma língua segunda processa-se de um modo natural, quando o falante se encontra inserido num ambiente em que ela seja

sistematicamente utilizada, sendo, por exemplo, uma das línguas oficiais do país. Já a aprendizagem de um língua estrangeira, por ser língua de um outro país que não o do falante, exige, necessariamente, a instrução formal e o recurso a outras medidas que compensem a ausência do apoio contextual.

Para Klein (1986), uma língua segunda é aquela que é adquirida no meio natural da sua produção e que, juntamente com a língua materna, se torna num instrumento de comunicação. Uma língua estrangeira, pelo contrário, é a que é adquirida através do recurso à instrução formal e que não é utilizada pelo aprendente em situações de rotina diária.

Ellis (1986) refere que a aquisição de línguas segundas e de línguas estrangeiras é um processo complexo, pois envolve não só o próprio aprendente, mas também toda a situação de aprendizagem. Se a aquisição da língua for natural e não controlada, trata-se de uma língua segunda; se a aquisição estiver dependente do controlo formal em situação de sala de aula, estamos perante um língua estrangeira.

Bley-Vroman (1989) afirma que uma língua segunda é aquela que o indivíduo aprende por ser uma língua falada no seu país. Uma língua estrangeira é uma língua diferente da que é a língua da sociedade em que o indivíduo se insere.

Ançã (2004) especifica que língua segunda pode ser definida com base em critérios psicológicos, se tivermos “em conta a cronologia de aquisição da língua (a segunda a seguir à materna, primeira língua)”, ou com base em critérios sociolinguísticos, se se tratar da “escolha de uma língua internacional, não materna, para língua das instituições, isto é, para língua oficial”. Em ambos os casos, ela aproxima-se da língua materna, na medida em que é a língua da “integração social, [de] aprendizagem escolar e [de] acesso ao saber. Língua estrangeira é a que não é “partilhada pela comunidade circundante” e que é “falada quase exclusivamente no âmbito da aula de língua (estrangeira)”.

O que se conclui destas posições teóricas é que deve ser considerada como língua segunda uma língua que seja adquirida pelo falante em contexto natural do seu uso, à semelhança do que acontece com a língua materna. Uma língua estrangeira é, então, a língua que é aprendida em contexto de instrução formal.

Não se deve deixar de referir que muitos dos teóricos que se debruçam sobre esta questão fazem um uso indiferenciado dos termos *aquisição* e *aprendizagem*, os quais serão abordados no próximo capítulo.

É interessante a observação de Hawkins (1999) que, fazendo referência a Kim, Relkin, Lee & Hirsh (1997), sublinha o facto de a língua materna e as línguas segundas e estrangeiras se constituírem em actividades distintas mesmo ao nível do funcionamento cerebral do ser humano. Experiências levadas a cabo com falantes bilingues comprovam que a actividade cerebral processada na Área de Broca é bastante diferente nos falantes que são bilingues desde a infância e naqueles que adquirem a sua língua segunda na adolescência. Por outro lado, tem-se verificado que os ataques de epilepsia em doentes bilingues, danificando o córtex cerebral, podem levá-los a perder a capacidade de falar uma das duas línguas.

Mas já Lúria, na década de 30 do século XX, retomando os estudos de afasias levados a cabo por Vygotsky, obtém conclusões semelhantes quando analisa as dissociações de fala em indivíduos bilingues e políglotas que sofrem lesões cerebrais locais (cf. Lúria, 1975).

A noção de língua segunda liga-se directamente à noção de *bilinguismo*.

Um falante bilingue é aquele “que é fluente no uso de duas línguas, seja porque esteve exposto a ambas desde o nascimento (...), seja porque a partir de um certo momento (...) teve que funcionar noutra língua (...) que não a língua materna inicial” (Sim-Sim, 1998: 221).

De uma maneira geral, os falantes bilingues, em situação de bilinguismo bem conseguida, possuem vantagens cognitivas sobre falantes monolíngues, especialmente no que diz respeito ao metaprocessamento da informação linguística e até cognitiva, na medida em que reconhecem melhor a função simbólica da linguagem e têm uma melhor consciência da arbitrariedade lexical (cf. *ibidem*).

Quando a situação de bilinguismo não é conseguida na sua perfeição, isto é, quando o conhecimento que o falante tem das duas línguas é imperfeito, o falar bilingue caracteriza-se, forçosamente, por misturas entre os dois códigos,

traduzindo-se numa forma de expressão mista (cf. Carreira, 1989). Se as entidades linguísticas forem transferidas de um sistema para outro sem sofrerem alterações marcadas, trata-se de situações de alternâncias de códigos e, eventualmente, de empréstimos; quando essas entidades são modificadas de um modo mais ou menos profundo, fala-se de decalques, de interferências ou de variantes de contacto (cf. Py, 1992).

Um falante bilingue não é necessariamente igualmente competente nas duas línguas que domina. Por isso, podem considerar-se diferentes níveis de bilinguismo. E, nesse sentido, torna-se interessante observar as explicações de alguns autores.

Lambert (1977) distingue entre bilingues “aditivos” e “substractivos”. Os bilingues aditivos são aqueles que têm um domínio equivalente das duas línguas que falam; ao mesmo tempo, eles reconhecem que o prestígio social dessas duas línguas é idêntico. Os bilingues substractivos são os que dominam duas línguas, mas que reconhecem que uma delas tem um prestígio social mais elevado do que a outra; são os casos dos falantes pertencentes a minorias linguísticas.

Hornby (1977) separa os bilingues “dominantes” (indivíduos perfeitamente competentes nas duas línguas que falam) dos bilingues “balanceados” (indivíduos que revelam um domínio melhor de uma das línguas que utilizam, não sendo, portanto, a sua competência equivalente nas duas).

Skutnabb-Kangas (1984) refere os bilingues “naturais”, que adquirem a língua segunda em contexto natural e não formal, e os bilingues “escolares”, que adquirem a sua língua segunda num contexto formal e institucional.

Conclui-se, então, que todas as situações de bilinguismo são diferentes, tornando-se, por isso, difícil tecer considerações generalizantes.

5. Aquisição / aprendizagem.

As noções de *aquisição* e *aprendizagem*, aplicadas às línguas, também não oferecem consenso teórico, sendo, frequentemente, utilizadas como sinónimas. Importa, portanto, pôr em destaque o que as distingue.

Vygotsky (1979) associa aquisição à língua materna, em que os aspectos primitivos da fala e os aspectos mais complexos do domínio gramatical começam por ser apreendidos pela criança de uma forma inconsciente. Com efeito, uma criança falante nativa de uma língua para produzir um discurso não necessita de ter consciência dos aspectos gramaticais que estão envolvidos na sua produção. Relativamente a uma língua estrangeira, todo o processo de assimilação é, desde o início, consciente e deliberado. Ela é, portanto, aprendida. A produção de enunciados numa língua estrangeira exige da criança um esforço prévio grande para aprender os aspectos gramaticais reguladores dos diferentes domínios da língua. É necessário muito empenho para se conseguir interiorizar a estrutura de uma língua estrangeira, e o êxito nesta aprendizagem depende, em larga medida, da maturidade da criança na sua própria língua.

Para Krashen (1973, 1975), a aquisição da língua é processada de forma inconsciente; a sua assimilação dá-se pela exposição natural da criança à mesma. A aprendizagem da língua, por sua vez, é sempre processada de forma consciente; a sua assimilação depende do estudo dos seus diferentes aspectos formais. Krashen defende que os conhecimentos que a criança ganha de uma forma consciente servirão o propósito único de controlar a linguagem produzida e nunca se transformarão em verdadeira aquisição. Se assim é, o conhecimento explícito das regras formais da língua não têm utilidade e, em contextos de sala de aula, é necessário aproximar o ensino das línguas de uma aquisição natural, fazendo prevalecer os sentidos veiculados sobre as formas produzidas.

McLaughlin (1981) liga aquisição à assimilação de um língua em contexto natural, e aprendizagem à assimilação de uma língua em contexto escolar. A aprendizagem de um sistema linguístico em contexto de sala de aula acciona, nos aprendentes, capacidades distintas das envolvidas no processo de aquisição, o que complexifica a tarefa semântica. Isto acontece porque a função de uma língua

aprendida é, inevitavelmente, distinta e a frequência de exposição da criança à língua é, necessariamente, menor.

Também Ringbom (1987) relaciona aquisição com a apreensão natural de uma língua por parte do falante inserido num meio onde essa língua é falada, surgindo a aprendizagem associada ao estudo formal em situação de sala de aula.

Bialystok (1978, 1981) explica que da aquisição de uma língua resultam representações implícitas do conhecimento linguístico, que são demonstráveis, mas que não se submetem a uma análise mental por parte do falante. Por outro lado, a aprendizagem resulta em representações explícitas, que são verbalmente justificáveis e, portanto, transferíveis para diferentes contextos de uso.

Littlewood (1984) explicita que o termo “aquisição” deve ser utilizado relativamente aos aspectos subconscientes da assimilação de uma língua, e o termo “aprendizagem” deve ser aplicado aos seus aspectos conscientes.

Ellis (1990) também distingue aquisição de aprendizagem, associando-lhes, respectivamente, conhecimentos implícitos e conhecimentos explícitos como resultado. Uma grande importância é atribuída aos conhecimentos explícitos, na medida em que estes aumentam a própria consciência dos aspectos linguísticos aprendidos, podendo, por isso, vir a reflectir-se positivamente na aquisição da língua.

Oxford (1990) afirma que aquisição e aprendizagem são dois processos complementares, entre os quais existe uma continuidade. Abandona-se, assim, a distinção marcada entre a aquisição inconsciente e espontânea e a aprendizagem consciente e reflectida. Ambas são necessárias para conciliar a fluência no uso da língua com o conhecimento do seu sistema.

Amor (1993) define aquisição como “conhecimento que releva tanto das características inatas da espécie e do indivíduo, em particular, quanto do adquirido pela via da exposição ao meio linguístico, nos processos de socialização” (*ibidem*: 11). Por outro lado, a aprendizagem surge como um conhecimento sistematizado, consciente, explícito, reflexivo, orientado para as relações entre a forma e o sentido, e “tendente, pela via da regularização e da

padronização, ao exercício do controlo normativo da produção verbal” (*ibidem*: 12).

Para Sim-Sim (1995: 200, cit. por Sim-Sim, 1998), a aquisição da linguagem é um “processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino”. Já a aprendizagem é o “processo por meio do qual, e através da experiência ou da prática, de forma mais ou menos consciente, se instalam modificações no desempenho do sujeito.” Esta “envolve a consciencialização do conhecimento a apreender e um certo nível de explicitação e análise de quem ensina.” (*ibidem*, 1998: 28).

Em termos gerais, podem, então, ser estabelecidas ligações entre a aquisição e a assimilação da língua que resulta da exposição do falante à mesma, e entre a aprendizagem e a assimilação da língua baseada no estudo dos seus aspectos formais.

O que importa salientar é que o progresso linguístico tanto tem lugar quando o indivíduo faz um esforço consciente para aprender, como quando a assimilação de novos aspectos da linguagem é um resultado da activação de mecanismos espontâneos e subconscientes aquando do processo de comunicação (cf. Littlewood, 1984).

6. A competência do falante / aprendente.

A temática do presente trabalho obriga-nos a reflectir sobre a competência de um falante/aprendente numa língua.

A noção de *competência* é introduzida, em meados do século XX, por Chomsky (1965, 1968), que a usa para designar o conhecimento abstracto que um falante ideal tem do sistema da sua língua. A ela Chomsky contrapõe a noção de *performance* (desempenho), com a qual denomina o uso concreto que um falante faz da linguagem em situações reais de comunicação. O estudioso separa, assim, o conhecimento da prática.

Sendo um linguista, Chomsky estuda o sistema da língua em abstracto e tenta afastar-se dos factos reais e das diferenças individuais de uso da linguagem, bem como das condições e dos condicionalismos da comunicação humana, considerando que aspectos da linguagem como a comunicação real, o pensamento verbal, os erros da linguagem e o comportamento linguístico humano em geral são objectos de estudo de outras ciências humanas, nomeadamente da psicologia, da sociologia, da didáctica, etc. O estudioso sublinha bem o facto de se referir apenas ao falante/ouvinte ideal, que possua um conhecimento total e absoluto das leis, das regras, das normas e do vocabulário da língua. Ele reconhece, ao mesmo tempo, que um falante real apenas se poderia aproximar desse conhecimento, nunca sendo capaz de o dominar em pleno.

Apesar da aceitação inicial do modelo teórico chomskyano, desde cedo começam a levantar-se vozes críticas.

Assim, vários autores afirmam, por exemplo, que a separação estabelecida pelo linguista entre o conhecimento da língua (competência) e o seu uso (*performance*) não é mais do que uma reencarnação da já há muito conhecida dicotomia saussureana *língua / fala* (cf. Saussure, 1978). Esta crítica tem, no nosso entender, os seus pontos fracos, na medida em que não se pode fazer equivaler língua a competência. Língua é um sistema de sinais e de relações que se estabelecem entre eles; competência é o domínio/conhecimento desse sistema (nem que seja por um falante ideal).

Não é por acaso que a teoria elaborada por Chomsky desperta o interesse e obtém resposta por parte dos investigadores pertencentes a áreas do saber distintas, nomeadamente de psicologia, sociologia e educação. Efectivamente, a semântica do termo “competência” inclui em si a representação, a ideia do falante/ouvinte ideal; e essa abstracção não é apenas linguística – é também sociolinguística e psicológica.

A partir desse momento, começam a surgir diferentes interpretações da noção de competência e o termo passa a ser utilizado para significar aspectos distintos.

Slobin (1976) demonstra que alguns estudiosos começam a entender a competência como a capacidade linguística, e o uso da língua como a actividade

linguística. A diferença entre a capacidade e a actividade é a existente entre aquilo que um falante é capaz de dizer e compreender em teoria e aquilo que ele realmente diz e compreende em situações concretas de comunicação.

Importa referir que nesta nova interpretação da competência já se evidencia uma mudança significativa – nela entra já o factor humano, isto é, nela considera-se já o falante/ouvinte real.

Diversos autores, em alturas diferentes, tentam restringir o significado de competência, recorrendo a noções mais específicas.

Alguns estudiosos debruçam-se sobre a noção de *competência comunicativa*.

Cazden (1970) identifica como competência comunicativa o modo como a criança percebe e categoriza as situações sociais do seu mundo e o modo como ela diferencia os seus usos de linguagem de acordo com essas situações.

Para Hymes (1971), que critica a noção chomskyana de competência por esta excluir factores de ordem psicológica, social e cultural, que determinam a linguagem, a competência comunicativa representa as capacidades genéricas do falante e baseia-se tanto no seu conhecimento da língua, como no uso que ele dela faz.

Bachman (1990) fala em capacidade comunicativa e afirma que esta se compõe tanto por conhecimento, ou competência, como pela capacidade de accionar essa competência de modo apropriado em usos comunicativos contextualizados da língua.

Amor (1993) refere que o conceito de competência comunicativa encontra-se estabelecido no plano concreto do uso da língua em diferentes situações, e não no plano abstracto do sistema. É, por isso, um conceito abrangente que envolve em si factores linguísticos e extralinguísticos (como os códigos psicológicos, sociais e culturais).

Willems (1993) identifica como competência comunicativa toda a capacidade de utilizar a língua de modo correcto e eficaz. Para tal, o falante necessita de

accionar as suas competências linguísticas, discursivas, pragmáticas, estratégicas e sociais.

Marques (1995: 45) define-a como sendo a “habilidade complexa (...) que abarca não só a competência linguística, ao produzir, ou interpretar, frases, como um saber social, cultural e psicológico referente a quando, como e onde as utilizar.”

Leontiev (1997) liga a esta competência os processos internos do indivíduo que são responsáveis pela sua capacidade de orientação numa situação de comunicação. É essa capacidade que determina as escolhas do quê, quando, em que forma e a quem pode ou não ser dito.

Outros teóricos preferem a noção de *competência linguística*.

Viatuniev (1975) define-a como o conhecimento intuitivo de um número limitado de regras, que se encontram na base da construção das estruturas profundas de uma língua e que, no processo da comunicação, são actualizadas e aplicadas a enunciados diversos, isto é, a estruturas de superfície de uma língua.

Para Apresian (1974) a competência linguística constitui-se num sistema de conjuntos complexos de acções exercidas pelo falante sobre a matéria linguística, tais como a compreensão do conteúdo dos enunciados, a sua construção gramaticalmente correcta, a distinção entre enunciados correctos e incorrectos, e a detecção de semelhanças e de diferenças nas formas e sentidos.

Gorelov (1987) faz equivaler à competência linguística o valor real da língua, por oposição à língua no seu todo, que é extremamente vasta e que se encontra em constante mutação. Enquanto a língua como sistema não pode ser dominada por ninguém, podendo apenas ser descrita de modo mais ou menos completo e fixada em livros, o valor real do seu uso conserva-se na memória individual de cada um dos falantes e na memória colectiva de um povo.

Ivanova (1989) e Vasilievitch (1983) vêem-na como um conjunto de capacidades práticas concretas que se formam através da aprendizagem e da prática comunicativa. Esta competência inclui aspectos que não possuem uma organização hierárquica na mente do falante, tais como o domínio do vocabulário, da gramática, da pronúncia, da entoação, entre outros.

Zimniaya (1989) caracteriza a competência linguística como o sistema regulador dos principais tipos de actividade verbal – a audição, a fala, a leitura e a escrita.

Bachman (1990) explica que ela compreende um conjunto de componentes do conhecimento que são utilizados na comunicação processada através da linguagem. A capacidade mental que assegura a implementação dessas componentes nos usos comunicativos contextualizados da linguagem é a competência estratégica do falante. É esta que providencia o meio de ligação entre a competência linguística e os aspectos contextuais das diferentes situações comunicativas.

Deykina & Novojilova (1995) distinguem entre competência da língua e competência da linguagem, fazendo equivaler a primeira aos conhecimentos dos fenómenos linguísticos isolados e do sistema linguístico no seu todo, e a segunda aos conhecimentos ligados à selecção dos recursos linguísticos necessários para a produção de enunciados.

Andrews (1997) considera que a competência linguística é o que permite ao falante ter, na produção dos seus discursos, espontaneidade (capacidade para falar livremente e com confiança), precisão (capacidade de usar a linguagem com exactidão) e elaboração (capacidade de utilizar estruturas linguísticas complexas).

Sim-Sim (1998: 25) refere que é esta competência que “permite compreender e produzir frases nunca ouvidas ou pronunciadas”, fazendo-a equivaler ao conhecimento intuitivo da língua por parte do falante.

Relativamente à questão da competência do falante de uma língua, o Conselho da Europa (2001) explicita que as “competências comunicativas em língua são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” (*ibidem*: 29). Estas competências comunicativas incluem três componentes: a linguística, a sociolinguística e a pragmática.

A competência linguística “relaciona-se não apenas com a extensão e a qualidade dos conhecimentos (...), mas também com a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é armazenado (...) e com a sua acessibilidade” (*ibidem*: 34). Esse conhecimento pode ser consciente ou não e a sua organização

varia de indivíduo para indivíduo. Esta competência é composta pela competência lexical (que “consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais” – *ibidem*: 159), pela competência gramatical (que “pode ser definida como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar” – *ibidem*: 161), pela competência semântica (que “[t]rata da consciência e do controlo que o aprendente possui sobre a organização do significado” – *ibidem*: 165), pela competência ortográfica (que “envolve o conhecimento e a capacidade de percepção e produção dos símbolos com os quais se compõem os textos escritos” – *ibidem*: 167) e pela competência ortoépica (ligada à pronúncia correcta).

As competências sociolinguísticas dizem respeito “ao conhecimento e à capacidade exigidos para lidar com a dimensão social do uso da língua” (*ibidem*: 169).

As competências pragmáticas referem-se “ao uso funcional dos recursos linguísticos (...) e criam um argumento ou um guião de trocas interaccionais” (*ibidem*: 35)

Para finalizar este capítulo, observe-se a posição de Bojovitch (2002), que se debruça sobre uma competência genérica – *a competência do portador da língua*. O portador de uma língua é o indivíduo que não só fala e escreve com fluência nessa língua, mas que também domina a cultura subjacente às relações humanas características do povo que fala essa língua. A sua competência de falante está intimamente ligada à competência do portador de toda uma cultura.

Esta competência genérica inclui em si um conjunto de competências concretas interligadas entre si. Existem, por um lado, a competência cognitiva, a psicolinguística e a sociolinguística, das quais fazem parte a competência comunicativa e a psicofisiológica. Por outro, são também competências do portador da língua a competência semiótica (na qual se integram a competência etnolinguística e a etnopsicológica) e a competência linguística.

Não se pretende aqui proceder a uma análise exaustiva deste modelo, importa explicitar, devido à especificidade da abordagem, duas das competências postas em destaque – a competência psicofisiológica e a competência linguística.

A competência psicofisiológica, explica Bojovitch, é uma das competências responsáveis pela estrutura dos enunciados produzidos. Qualquer construção de um enunciado deve ter em conta a sua apreensão pelo ouvinte/leitor. Assim, se o falante/escrevente elabora uma construção frásica tão complexa que o enunciado se torna inacessível à sua compreensão imediata por parte do ouvinte/leitor, exigindo dele uma análise aprofundada da sua estrutura, é porque o autor do enunciado não está a ter em conta as possibilidades da memória operativa e a velocidade dos processos mentais do seu receptor. Esta competência é, então, a que impede a construção de frases demasiado longas e complexas. Pode supor-se que ela inclui em si capacidades específicas, ligadas à regulação da respiração no processo de enunciados e à clareza articulatória, entre outras.

A competência linguística é vista por Bojovitch como um complexo e elaborado sistema psicológico. O desenvolvimento desse sistema começa na infância, no período em que a criança se começa a apropriar da linguagem enquanto meio de comunicação e de construção do conhecimento. Esse é o período da acumulação intensa da experiência linguística ou da aquisição espontânea da linguagem. O desenvolvimento posterior da competência linguística é determinado pela relação estabelecida entre os dados da experiência linguística (sendo a acumulação dessa experiência um processo contínuo ao longo da vida do indivíduo) e os conhecimentos formais sobre a língua assimilados com a ajuda das aprendizagens escolares. Faz também parte da competência linguística a consciência que o falante tem da sua língua. Essa consciência surge no ponto de encontro da experiência linguística e dos conhecimentos sobre a língua, se estas vertentes se interpenetrarem.

A competência linguística, sendo um sistema psicológico, revela-se sempre no seu todo. É por isso que se torna extremamente difícil, ou mesmo impossível, compreender o que na linguagem de um falante adulto tem origem na sua experiência linguística e o que tem origem nos conhecimentos formais que apreendeu.

II – O DIFÍCIL CONCEITO DA CONSCIÊNCIA (META)LINGUÍSTICA

1. Etimologia do termo.

Antes de se traçar a história do conceito de *consciência (meta)linguística* e antes de se abordarem as explicações existentes do fenómeno, convém recordar que faz parte do termo em causa a partícula grega “*meta-*”, que pode ser traduzida como “através de”, “após”.

Esta componente encontra-se já presente em várias noções como *metalíngua*, *metalinguagem*, *metalinguística*, *metacomunicação* e *metacognição*, entre outras.

Assim, por exemplo, a metalíngua ou metalinguagem é “uma linguagem sobre uma linguagem, isto é, uma linguagem construída para descrever a linguagem natural” (Galisson & Coste, 1983: 467). As palavras da metalíngua e da metalinguagem não precisam, necessariamente, de ser de natureza técnica; podem ser retiradas da linguagem comum, desde que lhes seja atribuído um sentido específico, de modo a que constituam “uma *língua-acima-da-língua-comum*” (Genouvrier & Peytard, 1985: 288). É graças a esta última que “a língua se estabelece como uma ciência e pode conduzir suas análises no campo que essa mesma «*metalíngua*» contribui para delimitar” (*ibidem*).

Na mesma ordem de ideias, a metalinguística, enquanto ciência, ocupa-se dos fenómenos da metalinguagem; o termo metacomunicação descreve as situações em que os intervenientes de um acto comunicativo explicitam os factores que determinam esse acto; e a metacognição diz respeito aos processos de pensamento sobre a própria cognição.

Então, a consciência (meta)linguística pode ser entendida como consciência da linguagem enquanto fenómeno passível de ser transformado em objecto de reflexão e análise.

2. História do conceito.

As raízes da noção de *consciência (meta)linguística* remontam à primeira metade do século XX e podem ser encontradas em trabalhos de investigadores russos como Lúria e Vygotsky.

Lúria (1975) e Vygotsky (1979), tentando explicar a diferença entre o uso diário e espontâneo da linguagem e a reflexão consciente sobre a mesma, evocam a metáfora da janela. Um indivíduo que observa o mundo através de uma janela raramente repara no seu vidro e na sua estrutura. Do mesmo modo, o falante, ao utilizar a linguagem no seu dia-a-dia para fins comunicativos, não foca a sua atenção sobre a linguagem em si, sobre as suas formas e estruturas que possibilitam o próprio acto comunicativo.

Esta metáfora é tão ilustrativa que, décadas mais tarde, Cazden (1974) decide retomar a mesma ideia para definir a *consciência (meta)linguística*. Assim, se a linguagem no seu uso comum é transparente tal como o vidro da janela, a *consciência (meta)linguística* é o que permite tornar a linguagem “opaca” para que as formas linguísticas possam ser vistas e analisadas em si e por si próprias.

Vygotsky (1979) debruça-se sobre o uso espontâneo e o uso consciente da língua. Para este estudioso, a *consciência da língua e da sua estrutura* só surge na criança como resultado das actividades de reflexão sistemática sobre a língua promovidas na escola. A aprendizagem da gramática contribui para o desenvolvimento dos conceitos científicos e abre caminho para a promoção da *consciência*. Apesar de parecer uma aprendizagem artificial, a assimilação de conceitos teóricos proporciona a sistematização dos diferentes aspectos linguísticos, favorecendo toda a competência linguística da criança.

Na década de 60 do século XX, o investigador brasileiro Paulo Freire (referido por Scott, 1991) cria, no âmbito do seu trabalho em literacia em adultos das camadas sociais desfavorecidas do nordeste do Brasil, o termo *conscientização*. Freire defende que a proficiência linguística está intimamente ligada à compreensão da condição social e pode ser aumentada através de uma “conscientização” política e social. Este uso atribuído ao conceito tem conotações

políticas e educacionais tão fortes que acaba por ser o responsável pelo exílio prolongado do estudioso.

Jakobson (1963) introduz a noção de *função metalinguística da linguagem*. É ela que possibilita, num acto comunicativo, o esclarecimento, entre os locutores, de significados, através da produção de enunciados não sobre a realidade circundante, mas sobre a própria linguagem.

Piaget (1974) cria o termo *prise de conscience*. Para ele, esta tomada de consciência é o que assegura a transição entre as realizações práticas da criança e a compreensão dessas mesmas realizações, entre o “saber-fazer” e o conhecimento conceptual.

O conceito de consciência (meta)linguística conforme é conhecido hoje é divulgado na Grã-Bretanha, no início da década de 80 do século XX, no famoso *British Language Awareness Movement* que surge no âmbito do combate da iliteracia e dos maus resultados em línguas (materna e estrangeiras) apresentados pelos alunos dos diferentes graus de ensino (cf. Ançã & Alegre, 2002, 2003; Alegre, 2000).

Brumfit (1991) explica em que medida é que todo o contexto histórico da Grã-Bretanha influenciou a mudança do paradigma educacional e o impulso da investigação sobre a importância da aprendizagem consciente de línguas.

Nas décadas de 50-60 do século XX, a Grã-Bretanha vê-se forçada a romper com o seu passado imperial e a direccionar-se para a Europa, onde, nessa altura, a linguagem assume uma grande importância enquanto elemento fundamental da estrutura social, tornando-se num tópico de debate nas diferentes áreas do saber – a linguística, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a filosofia e a educação.

Ao mesmo tempo, o crescente domínio americano sobre a economia mundial reforça a posição da língua inglesa como língua que medeia a comunicação internacional. A necessidade de novas metodologias do seu ensino oferece benefícios notórios aos autores dos manuais, aos académicos, aos comentadores, aos teóricos da linguagem e até às editoras. Nessa mesma altura, refere Brumfit, surgem Associações de importância internacional, como a TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*) – fundada em 1966, e a IATEFL (*International Association of Teachers of English as a Foreign Language*)

– fundada em 1967, que são Associações de professores de Inglês como língua segunda ou estrangeira. Paralelamente, surgem Associações de linguística aplicada: a AILA (*Association Internationale de Linguistique Appliquée*) – fundada em 1964, a CILT (*Centre for Information on Language Teaching and Research*) – fundada em 1966, e a BAAL (*British Association for Applied Linguistics*) – fundada em 1967.

Por outro lado, não se pode ignorar o fluxo imigratório dos mais diversos países para a Grã-Bretanha, que acaba por transformar a consciência da variação cultural e linguística num assunto político.

A educação Britânica vê-se, portanto, forçada a responder a todas estas situações com um conjunto de medidas drásticas e eficazes.

Hawkins (1999) oferece uma visão global sobre como decorreu a implementação da noção de consciência (meta)linguística na Grã-Bretanha a partir desse momento.

O autor refere que, na década de 70 do século XX, não existe ainda, entre os professores das diferentes línguas (língua materna e línguas estrangeiras) dos diferentes graus de ensino, nem o confronto de opiniões, nem um esforço colaborativo no sentido de partilha de ideias sobre o ensino ou de estabelecimento de um vocabulário comum para falar sobre as línguas. Tal situação bloqueia, forçosamente, o desenvolvimento de uma aprendizagem coerente das diferentes línguas em contexto escolar.

Entretanto, os níveis de desempenho nas diferentes línguas continuam a baixar.

Em 1972, é fundada uma comissão que tem como sua missão responder à crescente ansiedade sobre os padrões da literacia nas escolas britânicas. Os resultados obtidos surgem no famoso Relatório elaborado por Bullock (1975).

A iniciativa para o debate público sobre a importância da consciência (meta)linguística parte dos linguistas. Em 1978, em Durham, o tema é debatido numa conferência promovida no âmbito da educação em línguas, mas, como testemunha Perren (1979, referido por Hawkins, 1999), recebe uma amarga oposição por parte dos próprios professores de Inglês.

A primeira referência à consciência (meta)linguística é, no entanto, anterior a este debate. Ela surge ainda no início da década de 70 do século XX, numa publicação que procura dar uma abordagem nova ao ensino-aprendizagem das línguas. São Doughty, Pearce & Thornton (1971, citados por Hawkins, 1999) que chamam a atenção para o facto de que os falantes possuem a capacidade para usar a linguagem, mas de que nem sempre eles têm consciência da mesma.

Apesar do cepticismo inicial por parte dos professores, explica Hawkins (1999), no final da década de 70 do século XX, a insistência na ideia de consciência (meta)linguística aumenta e, em 1985, é publicada a primeira definição oficial da consciência (meta)linguística, elaborada por um grupo de trabalho da NCLE (*National Council for Language in Education*): “*Language Awareness is a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life*” (in Donmall, 1985: 7, cit. por James & Garret, 1991).

A esta definição o grupo de trabalho que a elabora acrescenta que o desenvolvimento da consciência (meta)linguística nas escolas passa não só pela explicitação e consciencialização dos conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos no decurso da sua experiência linguística, mas também pela estimulação das capacidades de observação e análise da linguagem, tanto no seu meio envolvente, como no mundo em geral (cf. Donmall, 1991).

Os Programas de Línguas que visam desenvolver a consciência (meta)linguística preconizam, nesta altura, como seus objectivos: tornar explícitos os conhecimentos implícitos dos alunos sobre a língua materna; reforçar as capacidades linguísticas e a eficácia da comunicação em língua materna e em línguas estrangeiras; criar visões positivas sobre a diversidade linguística existente nas salas de aula; ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades criadas pelas discrepâncias existentes entre a linguagem usada em casa e a linguagem usada na escola; apresentar aos aprendentes os conceitos e as técnicas da linguística elementar; abrir caminhos para a compreensão do valor da linguagem enquanto parte integrante da vida humana (cf. James & Garret, 1991).

Nicholas (1991) explica que esta nova tendência na educação britânica tem na sua base a ideia de que o aumento, nos alunos, da reflexão consciente sobre

a(s) língua(s) que usam promove o desenvolvimento do seu potencial humano, traduzindo-se nas melhorias dos usos individuais da linguagem e reflectindo-se numa melhor educação global.

3. Consciência (meta)linguística e conceitos próximos.

A aprendizagem consciente das línguas tem sido uma vertente cada vez mais investigada em contextos académicos e pedagógicos. Vários estudiosos debruçam-se sobre a relação que se estabelece entre a consciência que um falante/aprendente tem da sua linguagem e aspectos como o seu desempenho linguístico, as estratégias de aprendizagem, a compreensão do papel determinante da linguagem na vida social e até o estabelecimento de relações interpessoais e a resolução de conflitos de base linguística (cf. James & Garret, 1991). Em diferentes países, surgem termos distintos ligados a esses estudos.

Assim, em países de expressão inglesa encontram-se difundidas as noções de *language awareness*, *awareness of language*, *metalinguistic awareness*, *metalinguistic consciousness* e *consciousness raising*. A tradição alemã opta por designações como *Sprachreflexion* e *Sprachbewusstheit*. Autores francófonos utilizam conceitos como *éveil aux langues*, *éveil aux langages* ou *prise de conscience langagière* (cf. James & Garret, 1991; Alegre, 2000; Ança & Alegre, 2002, 2003). Nos estudos realizados em Portugal, encontramos termos como *consciência metalinguística*, *competência metalinguística* ou *consciencialização linguística* (cf. Alegre, 2000; Ança & Alegre, 2002, 2003). Os investigadores russos debruçam-se sobre noções como *чувство языка* [*tchuvstvo yazyka*], *языковое сознание* [*yazykovoye soznaniye*], *осознание языка* [*osoznaniye yazyka*], *метаязыковая компетенция* [*metayazykovaya kompetentsiya*] e *метаязыковое чутье* [*metayazykovoye tchutye*].

“O aparecimento destes conceitos denota preocupações com o domínio consciente da língua e revela interesse pela dimensão cognitiva da

aprendizagem”, explicam Ançã & Alegre (2002: 2), e a “existência de várias designações com significados parcialmente sobrepostos deve-se, porventura, à especialização e ao aprofundamento da questão da consciencialização em vários domínios e não tanto a grandes divergências quanto ao seu significado.” Todas estas noções envolvem reflexão consciente sobre a língua e a linguagem, e a verbalização dessa reflexão (ou numa metalinguagem apropriada, ou mesmo numa linguagem menos técnica) (cf. James & Garret, 1991).

4. Delimitação do conceito de consciência (meta)linguística.

O conceito de consciência (meta)linguística é, na sua natureza, um conceito complexo e multifacetado, o que se traduz, necessariamente, na impossibilidade de criação de uma definição única e polivalente.

Candlin, na Introdução que escreve para a obra publicada por James & Garret (1991), observa que, se as próprias língua e linguagem levantam tantas dificuldades de definição, então a consciência que um falante/aprendente possui delas tem, forçosamente, de conduzir a um debate ainda maior e menos consensual. O autor deixa transparecer a ideia de que é possível definir essa consciência a partir de diferentes pontos de vista, nomeadamente do cognitivo (em termos de uma percepção elevada), do sociopsicológico (em termos de atitudes avaliativas) e do sociológico (em termos das relações estabelecidas entre as escolhas linguísticas e a compreensão da natureza e das funções das diferentes instituições sociais).

Os próprios James & Garret (1991) explicam que a palavra “língua” pode ser aplicada a duas realidades distintas: pode significar um sistema de língua em abstracto ou pode referir-se a uma língua em concreto. Do sentido atribuído à palavra “língua” dependem os diferentes tipos de consciência, que, por sua vez, dependem da relação estabelecida entre conhecimento implícito já possuído e elevado à consciência e o novo conhecimento explícito adquirido.

A dificuldade de estabelecimento de uma definição universal também se prende com o facto de as explicações existentes deste fenómeno se enraizarem em crenças baseadas em teorias produzidas em alturas diferentes providas de áreas do saber distintas (cf. Sousa, 1994). Mas a pluralidade de definições não deve ser vista como um aspecto negativo; deve antes ser encarada como um motivo de interesse e de debate (cf. Alegre, 2000).

Observem-se, então, algumas das definições e explicações existentes.

Num nível genérico, e de acordo com autores como Pratt & Grieve (1984) e Titone (1988), a consciência (meta)linguística pode ser definida como a capacidade de reflectir sobre a natureza e as funções da linguagem.

Dall (1976) refere que esta consiste não só na capacidade de pensar sobre a linguagem, mas também na capacidade de produzi-la, compreendê-la e comentá-la.

Essa consciência, enquanto capacidade de reflexão sobre a linguagem, no entender de Poldauf (1995), é uma consequência do poder que o falante tem de encarar a língua objectivamente, ou seja, como um fenómeno em si.

Van Lier (1999) aproveita a expressão “objectificação da linguagem” utilizada por Birdsong (1989) para explicar que a consciência (meta)linguística surge na criança como resultado da sua compreensão da linguagem como algo manipulável e controlável.

Warren-Lenbecker & Carter (1988) vêem-na como a capacidade de reflectir conscientemente sobre a linguagem e de prestar atenção às suas diferentes formas enquanto objectos em si próprios.

Tunmer & Herriman (1984) associam esta noção ao poder de reflexão sobre a linguagem e de sua manipulação estrutural, explicando que tal é possível porque a linguagem tanto pode ser utilizada para simples compreensão e produção de frases, como pode ela própria ser objecto de pensamento e análise.

Menyuk (1976) afirma que consciência (meta)linguística é a capacidade do indivíduo para usar a linguagem com o objectivo de falar sobre ela e de a analisar. Um uso destes, explica a autora, pressupõe não só a existência de conhecimentos sobre aspectos estruturais da língua enquanto sistema (morfo-

fonológicos, semânticos e sintácticos), mas também a possibilidade de armazenamento desses conhecimentos na mente do falante e da sua recuperação e actualização em situações de necessidade.

Vieira (1993: 39) define o termo como “conhecimento acerca da língua nos seus aspectos formais, semânticos e funcionais e ainda de aspectos do processo e ensino-aprendizagem da língua.”

Uma visão interessante é a de Imedadze (1978), para quem o fenómeno da consciência (meta)linguística é uma complexa emoção intelectual de satisfação/insatisfação com as formas de enunciados. Como resultado dessa emoção surgem a aceitação ou a recusa dos enunciados em causa.

Outros estudiosos criam definições mais específicas, estabelecendo uma relação entre o conceito da consciência (meta)linguística e os conhecimentos inconscientes/intuitivos e conscientes, ou implícitos e explícitos.

Akhmanova (1969) caracteriza-a como uma reacção intuitiva do falante/ouvinte à forma do enunciado; ela é, portanto, um critério de correcção da linguagem.

Fedorenko (1975) explica que a consciência (meta)linguística é uma capacidade intuitiva e não reflectida do falante de obedecer às regras de funcionamento da linguagem tanto no domínio de formação de palavras, como nos domínios de léxico, de sintaxe e de estilística.

Gokhlerner & Eiger (1983) vêem-na como um “filtro” psicofisiológico aplicado pelo falante/ouvinte aos enunciados produzidos e ouvidos. Esta ideia do “filtro” tem, na sua base, a concepção difundida na psicofisiologia sobre a comparação feita pelo sistema nervoso do indivíduo entre os estímulos externos recebidos e os modelos criados com base na experiência linguística e existentes na sua mente. Esse processo não precisa de ser reflectido e consciente, e o seu resultado só é consciencializado se surgir a necessidade de uma análise pormenorizada de enunciados devido aos erros gerados. Assim, o indivíduo não precisa de estar sempre a fazer análises conscientes das situações e dos objectos linguísticos. O enunciado recebido ou produzido acciona o seu “filtro” e, se não existir discrepância entre os sinais recebidos e os esperados, não surge

reação negativa; se se verificar alguma inconformidade, o indivíduo avalia o enunciado como incorrecto.

Kostomarov (1999) defende que ela é um resultado da experiência linguística e social, da assimilação da linguagem e dos conhecimentos sobre a língua, e da avaliação essencialmente inconsciente das tendências da linguagem nos usos sociais.

Para Bateson (1976), esta consciência revela-se nas mensagens explícitas ou implícitas produzidas naquelas situações comunicativas em que o objecto do discurso é a própria linguagem.

Autores como Marshall & Morton (1980) e Flavell (1981) defendem a ideia de que ela é um mecanismo de monitorização da linguagem, que permite ao falante controlar conscientemente o seu discurso.

Faerch, Haastrup & Phillipson (1984, referidos por Alegre, 2000) consideram que, em termos de consciência (meta)linguística, o conhecimento relativamente à língua assume diferentes formas. Ele pode ser completamente implícito, se o falante utilizar as regras da língua na produção dos seus enunciados sem reflectir sobre eles. Assume-se como menos implícito nas situações em que o falante consegue reconhecer a conformidade às regras em enunciados. É já quase explícito quando o falante se revela capaz de explicar as regras de funcionamento da língua por palavras suas. Esse conhecimento é totalmente explícito quando a verbalização das regras decorre com recurso à metalinguagem específica.

Deve aqui ser esclarecido que por conhecimento implícito se entende o conhecimento que é tácito, inconsciente, subjacente ao uso automático da linguagem; o conhecimento explícito é consciente e está por detrás da capacidade de manipular objectos linguísticos (cf. Pinto, 1994).

A teoria de Leontiev (1969) sobre o processo da criação de enunciados na mente do falante pode ser ligada ao carácter reflectido ou não das manifestações da consciência (meta)linguística. O estudioso entende que a produção de qualquer enunciado passa por três etapas distintas: a etapa da planificação ou programação, a etapa da realização e a etapa da comparação do que foi produzido com o que tinha sido planificado. Normalmente, a passagem de uma fase para a outra é rápida e inconsciente. Esta só se torna mais lenta e a

actividade linguística passa a ser consciente e reflectida quando surgem dificuldades na transmissão do pensamento, isto é, quando o falante se apercebe da existência de divergências entre o que ele previa transmitir e o que realmente transmitiu na realização do enunciado. Nesses casos, o falante procede a correcções e à elaboração de explicações sobre o conteúdo do seu discurso.

Masny (1991) vê a consciência (meta)linguística como a capacidade que o ser humano tem de reflectir sobre a linguagem, interligando os enunciados orais ou escritos produzidos intuitivamente com os conhecimentos formais possuídos sobre a língua. O conhecimento implícito pode tornar-se explícito, expressando-se de formas diferentes, desde a simples autocorreção no momento da produção discursiva, até a reflexão explícita sobre a produção dos enunciados. Isto significa que os falantes conseguem abstrair-se dos usos normais da linguagem e concentrar a atenção nas propriedades da linguagem em si, isto é, em aspectos como a fonologia, o vocabulário ou a sintaxe.

Sim-Sim (1998) associa este conceito ao “conhecimento deliberado, reflectido, explícito e sistematizado das propriedades e das operações da língua” (*ibidem*: 220). Este conhecimento é totalmente consciente e é ele que permite ao falante controlar deliberadamente a utilização das regras de funcionamento da língua e manipular conscientemente a linguagem fora do contexto comunicativo. O conhecimento consciente tem, na sua base, de acordo com a autora, o conhecimento intuitivo, implícito e inconsciente que permite apenas uma comunicação automática na fase inicial do desenvolvimento linguístico da criança. Com a progressão na aquisição e na aprendizagem da língua, este conhecimento implícito vem a ser alterado para explícito, à medida que vai aumentando a necessidade do “controlo de tarefas linguísticas realizadas” (*ibidem*: 215).

Dabène (1994, referida por Ançã, 2003) acredita que o conceito da consciência (meta)linguística reenvia para diferentes níveis de reflexão e permite ao indivíduo não só observar a linguagem como um fenómeno em si, distinto da realidade extra-linguística, como também identificar os seus diversos elementos, inclui-los em variados sistemas e avaliar a correcção e a aceitabilidade dos seus usos em diferentes discursos.

Fairclough (1992) sublinha a necessidade de uma atenção consciente sobre as propriedades e regras de funcionamento e uso de uma língua numa boa aprendizagem da mesma.

Sousa (1994), que identifica como consciência (meta)linguística a capacidade do falante de usar activamente a linguagem para reflectir e falar sobre a própria linguagem, chama a atenção para o seu carácter intencional, reflectido e explícito.

Barbeiro (1994: 24) define o termo como “a capacidade cognitiva do sujeito incidindo sobre a linguagem (...) e consistindo na reflexão ou no controlo deliberado, com vista a uma tomada de decisão (...).”

Para Alegre (2000: 104), a consciência (meta)linguística é a “capacidade que o aprendente tem de reflectir sobre a língua (...), de a utilizar ou de agir sobre essa língua, tendo em conta o conhecimento sobre as suas regras de funcionamento.” A estudiosa explica que essa consciência se constitui tanto num processo (já que ela se traduz na capacidade de reflectir), como no resultado desse processo (já que ela se traduz na capacidade de usar conhecimentos sobre a língua).

Ançã & Alegre (2002, 2003) retomam a definição apresentada por Alegre (2000), reforçando o carácter reflectido da verbalização dos conhecimentos sobre a língua.

Também Franco, Reis & Gil (2003: 17) associam esta noção aos conhecimentos explícitos, que permitem “detectar, analisar, julgar e explicar os fenómenos linguísticos.”

Em vários estudos realizados sobre a consciência (meta)linguística, a verificação do carácter consciente da reflexão linguística tem-se baseado na capacidade revelada pelos indivíduos investigados de explicitar verbalmente as escolhas feitas na produção da linguagem (cf. Barbeiro, 1994).

Um dos aspectos tidos em conta é o recurso à metalinguagem nessa explicitação verbal. Mas a própria noção de metalinguagem não oferece consenso total.

Vepreva (2002) explica que o termo, no seu sentido lato, refere-se a componentes estruturais do texto que desempenham a função ilocutiva e liga-se às escolhas do falante/escrevente feitas aquando da construção dos enunciados. Num sentido restrito, metalinguagem diz respeito à explicação verbal sobre as diferentes unidades linguísticas; ela é um resultado da consciencialização linguística, sendo, por isso, uma manifestação explícita da consciência (meta)linguística.

Metalinguagem, para Sim-Sim (1998: 220), refere-se a “um nível superior sobre a linguagem e partilha com o domínio cognitivo o recurso a metaprocessos.”

Já para Barbeiro (1994), metalinguagem não se revela apenas nos termos específicos aprendidos a propósito da explicitação dos conteúdos gramaticais; também fazem parte da metalinguagem expressões que as crianças usam desde cedo e ao longo do processo da aquisição da linguagem, como “palavra”, “significa”, “chama-se”, entre outras.

Muitos teóricos não concordam com a ideia de que a consciência (meta)linguística deve ser avaliada pela verbalização dos conhecimentos explícitos. Gombert (1988), por exemplo, refere que essa consciência não implica, por si mesma, o domínio da metalinguagem, e Van Lier (1999) afirma que para se poder falar sobre a linguagem não é necessário o domínio do vocabulário técnico/metalinguístico.

A dificuldade na determinação e avaliação da consciência (meta)linguística prende-se também com o facto de esta ser um dos aspectos da organização geral metacognitiva do ser humano (cf. Gleitman & Gleitman, 1979; Flavell, 1981; Bialistok & Ryan, 1985; Barbeiro, 1994).

A metacognição, de acordo com Sim-Sim (1998: 217), “diz respeito ao conhecimento e controlo dos processos e produtos cognitivos”, sendo, por isso, “um nível superior de conhecimento, na medida em que é a consciência do próprio conhecimento.”

A actividade metalinguística é, portanto, um processo complexo e multifacetado, só possível pela dupla propriedade da linguagem de servir tanto

para descrever o mundo, como para se referir a si mesma, ou, por outras palavras, de ser tanto o meio, como o objecto de conhecimento (cf. Teberosky, 1994). Esta actividade engloba em si, de acordo com Gombert (1986), todo o tipo de manifestações da reflexão sobre os fenómenos da linguagem. Isto significa que uma actividade linguística transforma-se em actividade metalinguística sempre que se reveste de um carácter reflectido.

Existem outras explicações da noção de consciência (meta)linguística merecedoras de atenção pelas suas abordagens peculiares.

Van Lier (1999) refere que o conceito tem uma dupla natureza: a cognitiva e a sociocultural. Por isso, a consciência (meta)linguística é, ao mesmo tempo, um fenómeno intrapessoal (na medida em que se constitui numa propriedade mental/cerebral individual) e interpessoal (uma vez que resulta da interacção que o indivíduo estabelece com o mundo, permitindo atingir níveis crescentes de autoregulação).

Para Bojovitch (2002), a consciência (meta)linguística começa por ser uma componente intuitiva da linguagem de um indivíduo, que possibilita não só a observação das particularidades das unidades linguísticas, mas também a avaliação dos enunciados produzidos e ouvidos como correctos ou incorrectos. Na maior parte das situações comunicativas, a avaliação dos enunciados resulta de uma eventual reflexão consciente e traduz-se em observações/comentários lacónicos como “Soa mal!”, “Soa bem!”, “Bem dito!”, “Bem observado!”.

Essa consciência assume, então, segundo a autora, uma função controladora e avaliativa. Ela é o mecanismo que regula a escolha e o uso das diferentes unidades da língua, controlando a correlação estabelecida entre o conteúdo semântico e a forma gramatical nos níveis mais elevados da língua – o léxico-fraseológico, o sintáctico e o estilístico. Na base do funcionamento deste mecanismo encontra-se a capacidade de orientação do falante no sistema de significados e de formas. Essa capacidade permite-lhe não só distinguir os diferentes significados associados às mesmas formas e as diferentes formas ligadas aos mesmos significados, mas também transmitir significados, atribuindo-lhes tonalidades de sentidos distintas.

Vepreva (2002) acredita que a consciência (meta)linguística e a reflexão sobre a linguagem que ela possibilita fazem parte da consciência cultural de cada indivíduo e constituem-se numa componente da consciência colectiva de uma nação.

Segundo esta autora, a consciência (meta)linguística faz parte da capacidade linguística de um falante e funciona tanto ao nível inconsciente, com ao nível consciente. Ela é inconsciente em situações de comunicação do quotidiano, quando assegura o automatismo da actividade da linguagem e desempenha uma função de controlo sobre o discurso produzido. Quando existe uma verbalização dos esforços intelectuais conscientes feitos para ultrapassar dificuldades criadas na comunicação (por exemplo, na interacção de pessoas de sexos, idades, nacionalidades, religiões, níveis culturais ou camadas sociais diferentes), a actividade metalinguística passa a ser consciente.

Toda a actividade reflexiva que se encontra por detrás da explicitação depende da especificidade dos conhecimentos metalinguísticos do indivíduo, que fazem parte tanto da sua consciência linguística, como da sua consciência cognitiva. Isto significa que o estado cognitivo do indivíduo e o uso que ele faz das unidades da linguagem estão directamente relacionados.

Vepreva especifica que a própria actividade linguística se pode dividir em dois tipos. Por um lado, existe aquela que surge como reacção à tensão comunicativa e que desempenha a função de controlo ao nível da criação linguística. Por outro, existe a que é reacção à tensão conceptual que é visível no exercício consciente da linguagem. Esta última pode surgir ainda na fase pré-verbal da formulação dos enunciados.

5. Componentes da consciência (meta)linguística.

Se a própria linguagem é uma entidade que engloba em si aspectos pertencentes a domínios distintos, então a consciência (meta)linguística de um falante deve, forçosamente, ser um fenómeno multifacetado e constituído por

componentes várias, que os estudiosos que se debruçam sobre este conceito procuram delimitar.

Barbeiro (1994) explica que a consciência (meta)linguística incide nos diversos aspectos da linguagem: fonológicos, morfológicos, sintácticos, semânticos, pragmáticos e textuais.

De acordo com Gombert (1992), o conceito inclui em si capacidades metafonológicas (que são as responsáveis pela identificação e manipulação das componentes fonológicas das unidades linguísticas), metassintácticas (que asseguram o controlo consciente de aspectos sintácticos da linguagem com base em regras gramaticais) e metassemânticas (que permitem não só o reconhecimento do sistema da língua como um sistema convencional e arbitrário, mas também a manipulação das unidades linguísticas na construção de significados). Ao mesmo tempo, o autor considera as capacidades metapragmáticas (que intervêm na regulação dos diferentes usos da linguagem) e metatextuais (que possibilitam a organização do discurso coerente com base no conhecimento das relações que se estabelecem entre as unidades linguísticas e os contextos extralinguísticos do seu uso).

Barrera & Maluf (2003) compreendem dentro da consciência (meta)linguística três níveis distintos. Assim, a consciência fonológica refere-se à capacidade do falante de analisar as palavras em termos das unidades sonoras que as compõem. A consciência lexical diz respeito à capacidade de identificar as funções semânticas das palavras, tanto daquelas que têm significado mesmo isoladas do contexto (que é o caso de substantivos, verbos ou adjectivos), como das que ganham significado apenas no seu uso contextual (que é o caso das palavras funcionais, como artigos, preposições ou conjunções). A consciência sintáctica é associada à manipulação e organização de diferentes estruturas gramaticais no interior de enunciados.

Nicholas (1991) faz referência à consciência léxico-gramatical (ligada às palavras e às regras que se encontram por detrás das suas combinações), à consciência interaccional (respeitante à cooperação entre os locutores num acto comunicativo) e à consciência pragmático-linguística (que permite, pela

organização dos discursos, a interacção entre os conhecimentos morfo-sintácticos e a identidade social do falante).

James & Garret (1991) delimitam cinco domínios que compõem a consciência (meta)linguística: o afectivo, o social, o do poder, o cognitivo e o do desempenho. O domínio afectivo é destacado, porque existem critérios afectivos (como, por exemplo, a curiosidade ou o interesse) que determinam o sucesso ou o insucesso na aprendizagem e no uso de uma língua; aqui, o conhecimento e o sentimento interrelacionam-se e resultam na formação de atitudes relativas à língua em causa. O domínio social ganha importância, na medida em que providencia a harmonização social baseada na compreensão da variedade linguística. O domínio do poder também é essencial, pois a linguagem pode ser utilizada como um instrumento de manipulação. O domínio cognitivo é crucial, porque o desenvolvimento da consciência (meta)linguística implica a estimulação da capacidade de reflectir analiticamente sobre diferentes aspectos da linguagem; é nele que se estabelecem as relações entre a linguagem e o pensamento. Por fim, o domínio do desempenho não pode ser esquecido, já que existe uma relação entre a prática linguística, a capacidade analítica e a adopção de diferentes estratégias comunicativas; é neste domínio que se faz a ligação entre o conhecimento declarativo e o processual.

6. Altura em que se manifesta a consciência (meta)linguística.

Não é apenas a delimitação da consciência (meta)linguística que se constitui num tópico de debate. Também a altura em que ela se manifesta revela-se como um assunto polémico.

Alguns autores consideram que ela se desenvolve a par da aquisição da linguagem, fazendo parte da mesma; outros associam o seu aumento à aprendizagem formal dos diferentes aspectos da linguagem em contexto de instrução escolar; outros ainda relacionam a consciência (meta)linguística com a

evolução cognitiva das crianças e com as mudanças que se verificam no processamento da informação.

Autores como Cazden (1974) e Clark (1978) afirmam que a consciência (meta)linguística surge muito cedo e evolui num processo contínuo, acompanhando a aquisição dos vários níveis da linguagem.

Menyuk (1976) considera que as capacidades metalinguísticas se encontram por detrás de todo o processo de desenvolvimento linguístico, desde a infância até a fase adulta.

Titone (1988) acredita que o controlo e a consciência da linguagem podem ser espontâneos, sendo possibilitados pela percepção intuitiva das características da linguagem (e não por uma análise formal e reflectida sobre a sua estrutura).

Já autores como Marshall & Morton (1980) e Smith & Tager-Flushberg (1982) associam o desenvolvimento da consciência (meta)linguística à aprendizagem dos diferentes aspectos da língua, pois consideram que a capacidade de reflectir sobre a linguagem e de a comentar é uma consequência da compreensão estruturada dos diferentes padrões da produção linguística.

Hakes (1982) defende a ideia de que o aumento desta consciência se encontra ligado à crescente capacidade de diferenciar os aspectos linguísticos dos não linguísticos, por um lado, e os vários aspectos linguísticos entre si, por outro. Essa capacidade é um resultado das melhorias (decorrentes da aprendizagem formal) no processamento deliberado e controlado da informação, e na concentração propositada da atenção sobre a linguagem com o objectivo de reflexão e análise.

Também Donaldson (1978) e Valtin (1984) argumentam que é a escolarização formal que leva ao aumento das capacidades metalinguísticas.

Para Van-Kleeck (1982) são as capacidades cognitivas as responsáveis pelo desenvolvimento da consciência (meta)linguística, sendo os dois processos paralelos.

Tunmer & Herriman (1984) consideram a própria consciência (meta)linguística um processo cognitivo deliberado, que aumenta em consequência das mudanças nas capacidades de processamento da informação.

Bojovitch (2002) explica que o seu surgimento se encontra intimamente ligado aos mecanismos cognitivos, nomeadamente a memória a longo prazo (onde se fixam modelos linguísticos entoacionais, estruturais, de formação de palavras e de relações semânticas). Na fase da instrução formal, a actividade metalinguística passa a ser auxiliada pela aprendizagem dos aspectos estruturais da linguagem.

Muitas investigações têm sido levadas a cabo para observar as manifestações das várias componentes da consciência (meta)linguística em idades diferentes.

Estudos realizados por Gleitman, Gleitman & Shipley (1972) demonstram que crianças com dois-três anos de idade já conseguem distinguir num conjunto de enunciados aqueles que são incorrectos.

Clark (1978) também considera que as primeiras manifestações da consciência (meta)linguística podem ser observadas nas crianças por volta dos dois anos de idade e revelam-se sob a forma de jogos de língua, autocorreções, comentários sobre a linguagem dos outros, perguntas sobre significados e formas correctas, e explicitações de sentidos.

Slobin (1980) relembra o facto de as crianças muito novas conseguirem autocorrigir o seu próprio discurso.

Dale (1976), recorrendo à teoria piagetiana, considera que, por volta dos cinco anos de idade, numa fase já pós-operatória e ainda pré-conceptual, as crianças já revelam a sua consciência sintáctica. Também Kail & Segui (1977) estabelecem uma relação entre o período que Piaget designa como o estágio das operações concretas e a manifestação da consciência semântica.

Sinclair (1982) explicita que é apenas por volta dos seis anos de idade que a criança começa a conseguir ter consciência das palavras enquanto unidades linguísticas. Até lá, as palavras surgem associadas aos seus referentes extralinguísticos, isto é, aos objectos que designam.

Tunmer, Bowey & Grieve (1983) observam que as crianças com quatro-cinco anos de idade revelam melhor a sua consciência fonológica e sintáctica, enquanto

que a partir dos seis-sete anos se torna também notória a sua consciência morfológica.

Wagner & Torgesen (1987) acreditam que em idade pré-escolar a consciência fonológica é reveladora de posterior capacidade de leitura e evolui desde a consciência dos sons da língua e das suas estruturas, até à consciência lexical. Por outras palavras, crianças nessa idade ganham consciência de palavras como um conjunto codificado de sons.

Goswami & Bryant (1997) também defendem a ideia de que a consciência fonológica, que se manifesta desde muito cedo através da capacidade de percepção de semelhanças sonoras (rimas e aliteraões), influencia e determina a aprendizagem da leitura e da escrita.

Van Lier (1999) refere que as capacidades metalinguísticas se revelam desde muito cedo e se desenvolvem gradualmente, acompanhando a aquisição da linguagem, até aos quatro-seis anos de idade. Nesses primeiros anos de vida, as crianças prestam uma grande atenção à linguagem e criam jogos verbais diversos, controlando a sua produção verbal. O desenvolvimento total dessas capacidades revela-se crucial para a literacia.

Sim-Sim (1998) argumenta que as “capacidades metalinguísticas surgem na criança após um razoável domínio do conhecimento e uso da linguagem em contexto comunicativo (*ibidem*: 224) e que a compreensão e a produção antecipam sempre a consciencialização. A consciência fonológica existe já entre o primeiro e o segundo mês de vida, quando o bebé consegue distinguir os diferentes sons. Por volta dos três anos de idade, a criança já é capaz de discriminar todos os sons da sua língua materna e, aos quatro anos, já demonstra sensibilidade às regras fonológicas da língua. A consciência semântica começa a revelar-se ainda na altura em que a criança começa a pedir esclarecimentos sobre os significados das palavras e expressões. Mas é apenas por volta dos sete anos de idade que a criança consegue identificar como itens isolados as palavras com conteúdo semântico fora de um contexto de uso e as palavras com mera função gramatical, pois é só nessa altura que as crianças se tornam capazes de separar as palavras dos seus referentes no mundo real. A consciência sintáctica começa a manifestar-se por volta dos três-quatro anos de idade, quando a criança

corrige o seu próprio discurso ou mesmo o discurso alheio, e desenvolve-se com a aquisição de estruturas linguísticas de complexidade crescente.

Pode, então, ser afirmado que a consciência (meta)linguística dos falantes se manifesta de várias formas e em alturas diferentes do seu desenvolvimento linguístico, acompanhando o processo de apropriação dos diferentes domínios da língua.

7. Importância da consciência (meta)linguística.

A consciência (meta)linguística é o que permite ao falante/aprendente de uma língua observar e detectar concreta e simultaneamente diversos aspectos qualitativos dos enunciados, tais como os lexicais, os idiomáticos, os estilísticos, entre outros. Ela é também o mecanismo que controla os processos da linguagem, auxiliando a compreensão de diferentes sentidos e permitindo a avaliação da correcção/incorrecção, da aceitabilidade/inaceitabilidade e da elegância/não elegância dos enunciados produzidos e recebidos (cf. Bojovitch, 2002).

É por isso que o desenvolvimento da consciência (meta)linguística se deve constituir num dos principais objectivos do ensino de línguas (tanto materna, como segundas ou estrangeiras) no contexto escolar (cf. Van Lier, 1999).

Donmall (1991) chama a atenção para a necessidade de uma interpretação correcta dos objectivos de desenvolvimento da consciência (meta)linguística para que as aulas de línguas não voltem a ser um espaço propulsor de práticas antigas. Assim, a reflexão sobre a língua não deve ser reduzida ao fornecimento de um conjunto de regras de funcionamento desse sistema linguístico. Ao mesmo tempo, sublinha a autora, a vertente afectiva por si só não é suficiente num debate promotor da análise linguística. É necessário que a vertente cognitiva seja acentuada e que em todo o processo o professor assuma um papel de facilitador

da aprendizagem, deixando que o conhecimento linguístico seja resultado das investigações, reflexões e conclusões dos alunos.

O contexto de aprendizagem de cada língua deve ser adaptado à realidade social e cultural de cada escola (cf. Andersen, 1991) e todo o trabalho levado a cabo para desenvolver a consciência (meta)linguística dos aprendentes deve ter em conta a inter-relação dos aspectos formais, cognitivos, afectivos, interpessoais e sócio-históricos envolvidos na aprendizagem (cf. Clark & Ivanic, 1991).

A promoção da consciência (meta)linguística leva à consciencialização dos elementos, estruturas, padrões e usos da linguagem e, consequentemente, forma falantes reflexivos, que conseguem proceder a escolhas linguísticas conscientes dentro do leque das opções oferecidas pela totalidade do sistema da língua (cf. Andrews, 1997). Por outro lado, o desenvolvimento da consciência (meta)linguística conduz à consciencialização, por parte dos aprendentes, da sua identidade enquanto falantes, transformando-os em utilizadores da língua confiantes e socialmente responsáveis, que se reconhecem como uma parte activa de todo o funcionamento social (cf. Clark & Ivanic, 1991).

III – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO FORMAL DE APRENIZAGEM

1. A língua portuguesa na escola.

A criança ingressa na escola na qualidade de falante fluente, que possui já uma competência bastante desenvolvida na sua língua materna. Efectivamente, ela “[s]abe produzir enunciados discursivos com propriedade, [e] é capaz de realizar interacções verbais com outros interlocutores, argumentando, operando, pedindo”. O seu “vocabulário [é] mais ou menos extenso” e ela “é capaz de aplicar regras de forma intuitiva”. Ao mesmo tempo, a criança já “[p]roduz frases simples e complexas e domina relativamente bem os esquemas narrativos” (Rebelo, Marques & Costa, 2000: 86).

É na escola que a linguagem da criança, que começa por ser adquirida no contexto da sua vivência familiar e social, de um modo informal e apenas para fins comunicativos, se transforma num novo espaço e objecto, formalizado e treinado nas suas diferentes modalidades (cf. Rebelo, 1993; Rebelo, Marques & Costa, 2000) com a ajuda de especialistas em diversos campos conceptuais (cf. Hawkins, 1984). É nesse espaço de aprendizagem que a língua materna se começa a revelar a cada aprendiz “como forma de construção da pessoa e de comunicação quotidiana” pela constante procura de “maior proficiência no [seu] domínio e na [sua] utilização” (Mateus, 2002c: 2). A obtenção dessa proficiência é condição necessária para a diminuição da “discriminação social” e para a proporção das “condições básicas de acesso de todos os elementos da sociedade às estruturas do poder” (*ibidem*).

As aulas da disciplina cuja designação coincide com o nome da língua em causa servem vários objectivos. Podem ser consideradas duas grandes vertentes: uma respeitante ao estudo da literatura e outra referente ao estudo da língua em si. Ambas são de extrema importância. Por um lado, o contacto com os conteúdos literários “ilumina e aprofunda a sensibilidade, enriquece culturalmente e (...) aperfeiçoa o domínio da língua pela intimidade estabelecida com os seus mais

originais cultores” (Mateus, 2002a: 2). Por outro, o estudo dos aspectos propriamente linguísticos proporciona o “conhecimento da organização interna do idioma”, “das regras de uso e o domínio prático do instrumento de comunicação que chamamos língua portuguesa” (Ordoñez, 1999: 119).

No que diz respeito às próprias língua e linguagem, o seu ensino “deve ir ao encontro da necessidade que temos de usar a língua com propriedade em todos os momentos” (Mateus, 2004: 2). Assim, nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos devem aprender não só os aspectos da escrita, como a correcção ortográfica, a pontuação, a estruturação sintáctica e a organização gráfica dos textos, mas também os aspectos da oralidade, como, por exemplo, a prosódia. Ao mesmo tempo, espera-se que os seus vocabulários se enriqueçam e que eles passem a dominar novas formas de explicitação do raciocínio. Nesse sentido, torna-se crucial ajudá-los a adquirir conhecimentos que possibilitem o domínio das técnicas da argumentação oral e escrita e a compreensão da adequação dos seus usos da palavra às situações em que se encontram (cf. *ibidem*).

A aprendizagem dos aspectos formais da linguagem não é simples, mas, como nota Pechkovky (1959), mesmo que fosse, a língua materna seria sempre objecto de ensino-aprendizagem na escola, pois cada indivíduo tem de saber transmitir as suas ideias e ser entendido por outros. E grande parte dessa capacidade é adquirida precisamente em contexto escolar, no âmbito da disciplina de língua.

Tem sido ideia bastante difundida ultimamente “que o ensino da língua materna apresenta resultados decepcionantes que são visíveis na generalidade dos cidadãos” (Mateus, 2004: 1). Nesse sentido, têm surgido críticas fortes à própria instituição escolar que, inserida numa sociedade do audiovisual e do imediato, se vê obrigada a confrontar-se com esse problema. É “ela que, de modo mais directo, é responsabilizada pelo produto da sua acção” e, ao mesmo tempo, é ela “que tem de estabelecer padrões, referenciais de desempenho objectiváveis em metas de aprendizagem válidas e conduzir os alunos em função dessas metas” (Amor, 1993: 109).

Note-se, no entanto, que não é tarefa simples ensinar a língua materna, na medida em que existem variados factores que condicionam a sua aprendizagem

em contexto escolar. Mateus (2002a: 1) explicita que o que complexifica bastante essa aprendizagem não são só “a invisibilidade do sistema linguístico” e “o facto de os instrumentos para a análise da língua coincidirem com o próprio objecto de análise”, mas até mesmo a “identidade que o indivíduo sente com a língua que fala”.

Ao mesmo tempo, a língua materna não é apenas objecto de estudo nos limites de uma disciplina curricular. Ela é o meio de ensino-aprendizagem dos conteúdos nas restantes áreas do saber, transformando-se, assim, num “discurso transversal” que se manifesta “quer na vertente da sua recepção quer na vertente da sua produção” (Santos, 1988: 21-22). Uma grande parte da aprendizagem da língua materna tem lugar nas aulas de Língua Portuguesa, mas, para além disso, “o aluno é, a todo o momento, exposto e confrontado, nas diversas áreas disciplinares do currículo, com situações de comunicação que, embora não de modo sistemático, lhe proporcionam diversificadas aquisições e aprendizagens de índole linguística” (Amor, 1993: 9).

Perante a complexidade do próprio fenómeno da língua e perante as dificuldades que surgem na sua aprendizagem sistemática, torna-se urgente repensar os modos do seu ensino.

Andrews (1997) põe em destaque as principais fraquezas do modelo tradicional de ensino, aplicado, durante um longo período temporal, às línguas em contextos formais de aprendizagem escolar.

Assim, a primeira falha que o autor aponta é a ênfase exagerada na estrutura da linguagem escrita em detrimento dos sentidos veiculados pela linguagem oral e escrita. Os alunos eram obrigados a memorizar as definições das diferentes categorias gramaticais e a identificar essas categorias em frases individuais, esperando-se que fossem capazes de produzir enunciados que duplicassem essas estruturas. Confundia-se, deste modo, a memorização passiva com a aprendizagem activa. Ao mesmo tempo, essas categorias e estruturas rudimentares e descontextualizadas acabavam por ser demasiado simplistas em relação ao uso real da linguagem feito pelos falantes. O autor reconhece, no entanto, a importância do ensino da parte estrutural da língua, sublinhando, que,

no entanto, ela não se deve sobrepor à explicitação de sentidos que emergem em situações de uso real da linguagem.

A segunda crítica que Andrews tece relativamente ao ensino tradicional prende-se com a tentativa de uniformização da linguagem através da imposição de um único padrão do que deveria ser considerado correcto. Essa ideia de homogeneidade da linguagem era errónea, na medida em que os vários exemplos da diversidade e mudança linguística existentes eram simplesmente ignorados.

Era também falha desse ensino o recurso à linguagem artificial, criada especificamente para as situações de aprendizagem escolar e apontada como o modelo a seguir. Os enunciados apresentavam-se sob forma de frases isoladas e retiradas do contexto de uso, não representando, por isso, os modos como os falantes reais utilizam a linguagem em situações comunicativas autênticas.

Uma quarta fraqueza apontada por Andrews diz respeito ao facto de o modelo de linguagem oferecido para a aprendizagem corresponder aos padrões de produção de profissionais adultos e de não levar em conta a progressão linguística dos jovens. Efectivamente, a linguagem dos alunos em idade escolar não é fixa, nem se encontra já estabelecida; pelo contrário, está em desenvolvimento contínuo.

Por último, o investigador sublinha a exigência do controlo, por parte dos aprendentes, de elementos isolados da língua, em vez de uma consciência clara da língua no seu todo enquanto sistema e da linguagem que os rodeia nas suas vivências diárias.

Andrews propõe uma alternativa e explica que o progresso na aprendizagem da língua passa, necessariamente, pelo incentivo e desenvolvimento, nos alunos, do gosto por essa língua. Ao mesmo tempo, para que os resultados sejam frutíferos, é preciso que o estudo da língua recaia sobre usos reais e genuínos da linguagem e que o sucesso linguístico seja avaliado através de critérios múltiplos de eficácia linguística. Tal tarefa será simplificada pelos próprios jovens que apreendem com alguma facilidade e rapidez as opções oferecidas pelo sistema sociolinguístico. Assim, eles compreendem que devem proceder a determinadas alterações da sua linguagem para a enquadrar em diferentes circunstâncias de produção, que a correcção do uso da língua é determinada pelo próprio contexto

e que, quando mudam os contextos, mudam também os critérios e os padrões de avaliação dessa correcção.

Acredita-se, actualmente, que uma componente integrante do sucesso na aprendizagem e no uso da língua é o seu conhecimento e domínio consciente. “O ensino da língua é um modo mágico de trazer à consciência o uso da palavra”, afirma Mateus (2004: 3). Por isso, um dos principais objectivos a atingir nas aulas de Língua Portuguesa deve ser o desenvolvimento da consciência (meta)linguística dos falantes/aprendentes.

Todo o conhecimento, explica Rei (1991: 417), deve ser encarado de um novo modo: “conhecer não é receber, intuitiva e instantaneamente, uma imagem do objecto/coisa exterior (...). Conhecer é antes criar, estabelecer uma certa união entre o sujeito e o objecto, de forma interactiva.” O próprio conhecimento deve activar a constituição de sentidos processada na e pela consciência.

A melhoria da aprendizagem da língua passa, de acordo com Grosso (2004), “pela reflexão da aprendizagem e pela tomada de consciência do funcionamento da própria língua”. Para a autora, este é um “processo significativo e de apropriação pessoal”.

Lamas (1991) propõe que a aprendizagem escolar da língua materna seja faseada. No início, a prática da linguagem deve assumir apenas uma dimensão linguística. Mais tarde, na altura em que os aprendentes forem capazes de tomar consciência da língua, pode passar-se à reflexão sobre ela. A reflexão metalinguística e a tomada de consciência dos aspectos funcionais permitirão “a constatação das regras que regem a língua” e “desencadearão um melhor uso as suas potencialidades” (*ibidem*: 72). Numa terceira fase, deve ter lugar a abstractização e a sistematização. De acordo com a autora, é a interacção “prática/teoria/prática” (*ibidem*) que permite uma aprendizagem progressiva e harmoniosa.

Mateus (2002a) chama a atenção para o facto de a língua, por ser uma forma de comportamento humano, estar ligada indissociavelmente à cognição. Um conhecimento reflexivo e consciente sobre ela “pode tornar-se um utilíssimo meio de desenvolvimento do raciocínio abstracto, da atenção e da memória” (Mateus, 2004: 3).

É importante notar que, quanto mais consciente forem o conhecimento e o domínio da língua materna, melhor instrumento poderá ela ser para a aprendizagem das restantes áreas disciplinares. Essa consciência é mesmo indispensável e necessária, na medida em que a língua portuguesa assume um carácter transversal e interdisciplinar. Os saberes disciplinares, afirma Santos (1988: 22), “não mais podem ser parcelarizados de forma estanque, já que são constantemente solicitados e recuperados pelos mecanismos da compreensão dos discursos, dado o seu carácter contextual e a sua função contextualizadora de outros saberes.” A língua apresenta-se, então, a cada aprendente como um fenómeno multidimensional, acentuando-o “como actor social que resolve problemas e cumpre tarefas, utilizando a língua que aprende em toda a sua dimensão comunicativa” (Grosso, 2004).

É por isso que aqui se defende que a educação em língua no contexto escolar deve ser resultado de um esforço partilhado por todos os professores das diversas disciplinas e as exigências feitas relativamente aos usos orais e escritos da linguagem em aulas de língua materna devem ser apoiadas nas actividades das restantes áreas curriculares. O sucesso do trabalho no sentido do aumento da cultura linguística e da cultura geral dos jovens depende da actividade coordenada de todos quantos são os responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem escolar.

2. Diversidade linguística, normas e aulas de Língua Portuguesa.

Actualmente, Portugal enfrenta vários desafios novos “perante o seu posicionamento em relação a um mundo cada vez mais liberto de fronteiras” e perante um “tecido social cada vez mais diversificado” (Sequeira, 1991: 351). Os avanços tecnológicos e o desenvolvimento contínuo e crescente dos meios de comunicação, que asseguram trocas de informação cada vez mais rápidas e mais diversificadas, por um lado, e a facilidade de mobilidade, quer de região para região, quer de país para país, por outro, estimulam o constante contacto entre

línguas e culturas distintas. Os falantes são, por isso, incessantemente expostos à diversidade linguístico-cultural. “As sociedades ocidentais tendem, assim, a assumir-se cada vez mais como multilingues e multiculturais, sendo difícil prever ou medir o impacto real que este novo tipo de relacionamento constitui para a manutenção ou mudança dos hábitos linguísticos de cada falante” (Faria, 2003a: 35).

As línguas e culturas com as quais os falantes entram em contacto alargam a sua experiência pessoal. Mas elas “não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (Conselho da Europa, 2001: 23). Essa nova competência plurilingue e pluricultural revela-se extremamente importante, na medida em que conduz à “tomada de consciência linguística e comunicativa”, activando “as estratégias metacognitivas que permitem aos actores sociais tornarem-se mais conscientes e dominarem as suas formas «espontâneas» de lidar com as tarefas, em particular, a sua dimensão linguística” (*ibidem*: 189).

O fenómeno da diversidade cultural na Europa enraíza-se ainda “nas próprias emigrações europeias e nos laços culturais estabelecidos com as Américas, Austrália (...), África e Ásia” e o pluriculturalismo é uma realidade presente há várias décadas nas sociedades ocidentais (Ançã, 2002: 61). Apesar disso, “os sistemas educativos europeus levaram tempo a interiorizar essa mudança, sentindo-a numa primeira instância como «desconfortável» e desestabilizante” (*ibidem*).

Presentemente, o plurilinguismo e o pluriculturalismo são inegáveis. E a escola, enquanto uma instituição de formação e enquanto centro da vida social da grande maioria dos jovens que a frequentam, que, em consequência da democratização do ensino, já tem vindo a lidar com “uma população estudantil e uma população docente social, cultural, linguisticamente e economicamente heterogéneas” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 33), deve agora ser sensível às mudanças linguístico-culturais operadas nas comunidades.

Nos últimos anos, explica Merchant (1991), a existência de diferentes línguas na comunidade escolar tem mesmo vindo a ser progressivamente valorizada, reafirmando-se, assim, o importante papel da escola na manutenção da coesão social. A diversidade linguística tem vindo a tornar-se num tópico de debate cada vez mais frequente e tem sido reconhecida como aspecto estimulador do desenvolvimento da consciência (meta)linguística dos aprendentes.

Esta mudança no sistema educativo, no entanto, é lenta e não se verifica ainda a nível global. Como afirmou Rui Marques, o Alto Comissário-Adjunto para a Imigração e Minorias Étnicas, na entrevista que deu à *Escola Revista*, a mudança “só é verdadeiramente eficaz quando acontece nas mentalidades e nos corações das pessoas” (*Escola Revista*, 2005: 6). Uma “escola inclusiva” é, na sua definição, “aquela que não exclui. É uma escola que tem, como factor estruturante e como código genético da sua identidade, o objectivo da inclusão das diferenças.” É, portanto, “aquela que, sem medo, procura integrar esta diversidade” (*ibidem*).

Não são apenas a exposição constante e sistemática dos falantes portugueses a outras línguas e culturas através de meios de comunicação diversificados e a presença de representantes de outros povos no País que contribuem para a diversidade linguístico-cultural. O próprio regresso dos emigrantes portugueses à sua pátria também acarreta a mudança.

O código linguístico dos falantes lusodescendentes que chegam às escolas portuguesas é um fenómeno interessante de observar. Pertencendo a uma segunda ou até a uma terceira geração nascida em países estrangeiros, estes alunos apresentam características linguísticas peculiares derivadas do próprio modo de vida das suas famílias.

Os seus pais, que partiram, na sua grande maioria, nas décadas de 60 e 70 do século XX, em busca de melhores condições económicas, viram-se obrigados a adaptarem-se ao novo espaço físico e social. A sua nova condição teve, necessariamente, de se reflectir até nos seus códigos linguísticos, que se foram transformando lentamente, devido às interferências dos idiomas difundidos nas comunidades em que eles se inseriram.

Inúmeros emigrantes, tentando manter viva a sua identidade portuguesa, continuaram a utilizar o Português no seio familiar, o que permitiu aos seus filhos tornarem-se falantes bilingues, em diferentes graus e modalidades. No entanto, em muitos dos casos, a língua portuguesa era apenas utilizada em casa, decorrendo as restantes trocas sociais nas línguas faladas nos países em causa. Tal facto incutiu-lhes, implicitamente, a compreensão da sua língua materna como um língua minoritária, destinada a um uso limitado.

Para vários portugueses que regressam ao seu país de origem o retorno não é fácil. Como nota Correia (1995), a sociedade classifica-os como “emigrantes”, atribuindo ao termo uma conotação quase pejorativa. Essas pessoas, que, ao longo de vários anos, tentaram transformar a sua experiência de emigração numa experiência de continuidade e não de ruptura cultural, vêem, assim, a sua pertença identitária negada. E, na opinião da autora, a língua, que era por eles encarada como factor de unificação, trai-os, transformando-se no domínio privilegiado para sublinhar a diferenciação.

A entrada dos alunos lusodescendentes no sistema educativo português é facilitada pela legislação vigente. Mas, refere Roberto (1990), depois do seu ingresso na escola, espera-se que estes aprendentes se transformem numa réplica cultural dos seus colegas que sempre viveram inseridos na sociedade portuguesa. Parece ficar no esquecimento a necessidade de existência de um período de transição, em que eles possam ajustar as suas referências culturais e linguísticas à nova realidade.

Nesse período transitório, cria-se um fosso entre os discursos dos professores e a sua recepção por parte destes jovens, derivado do facto de eles não possuírem ainda “conhecimentos linguísticos ou culturais suficientes para preencher os implícitos da aula” (Afonso, 1998: 9). Surge, então, uma situação de diferenciação entre os aprendentes lusodescendentes e os seus colegas. Estes últimos têm uma maior facilidade em captar os sentidos implícitos veiculados, já que, em situações de comunicação, esses sentidos se inscrevem no tecido das referências sociais (cf. Zarate, 1986).

É por isso que “[o] ensino aos descendentes de emigrantes portugueses merece, também, ser repensado”, afirma Mota (1996: 508). A reorganização do

ensino da língua portuguesa que lhes é ministrado é indispensável, na medida em que a competência em língua dos jovens que descendem de emigrantes portugueses é bastante distinta da dos seus colegas que sempre residiram em território nacional. Se alguns destes alunos são bilingues, muitos outros, refere a autora, antes da sua integração na sociedade portuguesa, encontravam-se numa situação de “quase exclusivo monolinguismo na língua do país de acolhimento” (*ibidem*).

Não se pode deixar de referir que a diversidade linguística é também trazida para a escola pela existência de diferentes variedades da língua portuguesa faladas por uma população cada vez mais heterogénea do ponto de vista social e cultural. Se na própria sociedade existem distintas classes, comunidades e grupos, também na língua deve existir, forçosamente, variação “que não se concebe já como um fenómeno individual ou assistemático, mas sim como um fenómeno constante e inerente ao uso linguístico” (Rojó, 2003: 225).

Na explicação que fornece sobre a diversidade linguística entre os falantes portugueses, Herculano de Carvalho (1973, Tomo I) distingue três grandes tipos de variedades: as geográficas, as culturais e as estilísticas. Relativamente às variedades geográficas, o estudioso explicita que, no seio da comunidade nacional, existem comunidades menores, geograficamente delimitadas e orientadas “política, económica e culturalmente para um mesmo centro”, em que os falantes “através de gerações sucessivas (...) desenvolveram modos de actuação que lhes são peculiares e os individualizam, distinguindo-os dos habitantes de outras regiões, de outras localidades” (*ibidem*: 297-298). Ao mesmo tempo, os modos de falar não mudam apenas de lugar para lugar: “numa só localidade, num âmbito geográfico restrito, os indivíduos que aí nasceram e se criaram não falam todos da mesma maneira (...), [ou seja], não possuem todos a mesma técnica linguística” (*ibidem*: 299). Aqui, o factor de diferenciação é de natureza social. Os falantes inserem-se em ambientes sociais distintos, que se caracterizam por diferentes costumes, normas e convenções, isto é, “por padrões culturais e portanto linguísticos diferentes dos que regem os indivíduos pertencentes a outro meio social” (*ibidem*: 300).

As mudanças linguísticas ligadas a factores geográficos e culturais verificam-se, na opinião do investigador, de indivíduo para indivíduo ou de comunidade para comunidade. No entanto, também se torna possível observar mudanças na expressão de um mesmo indivíduo. São as chamadas variedades estilísticas, que se traduzem na escolha e combinação mais ou menos consciente de formas que fazem parte do seu conhecimento da língua. Tais variações observam-se “de momento para momento na actividade linguística de um único sujeito” e constituem “o resultado da adequação, que o mesmo realiza, das formas que constituem o inventário da sua técnica de falar às finalidades específicas, isto é, à satisfação das necessidades cognitivas e manifestativas próprias de cada um dos seus actos verbais” (*ibidem*: 302).

Todas estas variedades, refere Herculano de Carvalho, são sincrónicas, ou seja, podem verificar-se num mesmo momento temporal. Mas também se encontram mudanças linguísticas se a língua for observada ao longo da sua evolução através do tempo – trata-se da variação diacrónica.

Outros teóricos escolhem uma terminologia distinta no tratamento da variação linguística.

Ferreira, Carrilho, Lobo, Saramago & Cruz (1996) distinguem entre variação diacrónica, correspondente a “diversas manifestações de uma língua através dos tempos”, e variação sincrónica, equivalente às mudanças notórias entre “duas ou mais formas concorrentes” (*ibidem*: 480). Para além disso, os autores consideram a variação diatópica, a diastrática e diafásica.

A variação diatópica, também designada por geolinguística ou dialectal, “está relacionada com factores geográficos – diferentes usos da língua em regiões diferentes” (*ibidem*).

A variação diastrática ou social diz respeito às distinções linguísticas entre diferentes grupos sociais (etários e socioprofissionais, entre outros). No interior desta surgem os sociolectos, cada um dos quais constitui uma “variedade linguística que é partilhada por um grupo social, permitindo demarcá-lo em relação a outros” (*ibidem*: 481). A maior parte dos sociolectos adquire-se pelos falantes de forma natural. No entanto, existem códigos criados propositadamente

por determinados grupos “com o objectivo de se tornarem completamente ininteligíveis para os iniciados” (*ibidem*) – são as gírias.

A variação diafásica tem a ver “com factores pragmáticos e discursivos (...) que implica[m] o conhecimento por parte do falante de um código socialmente estabelecido para cada situação” (*ibidem*). Mudanças deste género englobam em si os idiolectos, que traduzem os hábitos discursivos individualizadores dos falantes.

Coseriu (1989), que também refere as diferenças diatópicas, diastráticas e diafásicas, considera que a elas estão associadas unidades sintópicas distintas ou dialectos. Cada dialecto, de acordo com o autor, constitui uma unidade sinstrática e sinfásica.

Faria (2003a) explica que a variação observável na língua pode ser de ordem histórica, regional, social e situacional, e que as variantes daí resultantes são de natureza fonética, fonológica, lexical, semântica, morfológica, sintáctica, interaccional e pragmática.

São estas últimas variantes que caracterizam e distinguem os diferentes modos de falar observáveis no território português. Os modos específicos de usar a linguagem, no dizer de Ferreira (2002: 30), “permitem localizar a pessoa que fala quer numa determinada zona de origem, quer numa determinada camada sócio-cultural.”

Os traços diferenciadores da linguagem em várias regiões permitem delimitar alguns dialectos portugueses. Ainda no início do século XX, Vasoncelos (1987) traça a divisão entre quatro grandes grupos dialectais: o dialecto interamnense, o transmontano, o beirão e o meridional. Décadas mais tarde, Boléo & Silva (1974) propõem a distinção entre seis falares: o minhoto, o transmontano, o beirão, o do Baixo Vouga e Mondego, o de Castelo Branco e Portalegre, e o meridional. Cintra (1983), por sua vez, divide os dialectos portugueses em setentrionais e centro-meridionais.

As variedades existentes, sobretudo as populares, são, de acordo com Cuesta (1971), o melhor meio de compreensão profunda do idioma, pois é nelas que se conservam as suas tendências espontâneas.

A própria diferenciação dialectológica já vinca distinções várias entre os fenómenos linguísticos, mas os diferentes usos interaccionais que os falantes fazem da linguagem acentuam ainda mais a diversidade.

Martinet (1985) sublinha que a complexidade das situações linguísticas reais deriva das identidades e relações interpessoais estabelecidas no seio de uma mesma comunidade e a nível da sociedade em geral. Assim, não existe nenhuma comunidade linguística que seja composta por indivíduos que falem uma língua idêntica em todos os aspectos, uma vez que, em situações diferentes, a maior parte dos falantes se revela capaz de usar formas bastante divergentes de uma mesma língua. Mesmo aqueles que não fazem um uso activo dessas formas, conseguem, em geral, compreendê-las nos discursos dos outros. Ao mesmo tempo, os conhecimentos linguísticos de vários indivíduos são enriquecidos pelo uso activo ou passivo de outras línguas.

Os falantes, sendo “capazes de reconhecer e de seleccionar e de alternar distintas variedades”, utilizam “umas ou outras dependendo da situação, das suas intenções, da imagem que t[ê]m de si próprio[s] e do[s] seu[s] interlocutor[es], da sua vontade de aproximar-se de certos sujeitos e de distanciar-se de outros” (Rojo, 2003: 225).

A sociedade impõe aos seus membros a diferenciação entre variedades mais e menos prestigiadas. Assim, “as variedades de prestígio são precisamente aquelas que os grupos e classes com maior poder social e económico utilizam” e “as variedades consideradas vulgares, empobrecedoras, carentes de lógica ou de riqueza expressiva são aquelas que os grupos e classes sócias que carecem de tais recursos ostentam” (*ibidem*: 226). Esta distinção não é mais do que um preconceito linguístico, que não só consolida “estas diferenças, como incentiv[a] a desigualdade e a exclusão social” (*ibidem*). O preconceito tem uma base exclusivamente social, já que “[n]enhuma das variantes é melhor do que outra do ponto de vista linguístico” (Mateus, 2002a: 5) e já que “cada variedade funciona para a respectiva comunidade linguística, que sistematicamente a usa como factor de (...) identidade linguística e cultural” (Faria, 2003a).

É curioso notar que muitos dos falantes, conscientes da discriminação e da avaliação negativa pela sua forma de falar, não renunciam à sua variedade

linguística. Isto acontece, na opinião de Rojo (2003), porque a diversidade não passa apenas pelos usos da linguagem; ela está também ligada aos critérios de valoração. Nesse sentido, “a variedade de origem permite a expressão da identidade e actua como sinal de aliança (...) com os outros membros do grupo ou classe”, enquanto que as “variedades de prestígio são frequentemente consideradas como um exemplo mais da selecção e da imposição social, como uma manifestação de certos valores e de certas aspirações sociais que não são partilhadas” (*ibidem*: 226-227).

De entre todas as variedades existentes, a que é apresentada como a mais “prestigiante” e “correcta” é a norma-padrão, escolhida com base em factores sócio-políticos, históricos e comunicativos. É com ela que se mantém uma relação preferencial a nível institucional e em situações mais formais de comunicação. Consequentemente, é esta a variedade privilegiada pela escola e pelo ensino explícito da língua (cf. Ferreira, Carrilho, Lobo, Saramago & Cruz, 1996; Faria, 2003a).

A discussão sobre a linguagem que deve ser considerada padrão é uma questão antiga e, como apontam Genouvrier & Peytard (1985: 142), “remonta pelo menos ao século XVI”, coincidindo “com as primeiras tentativas da gramaticalização do idioma”. Nessa altura, estudiosos como João de Barros e Fernão de Oliveira já “apontam como exemplar a fala dos «melhores», isto é, dos habitantes da corte” (*ibidem*: 142-143). Nos séculos seguintes, os debates à volta da norma já levam em conta os dialectos geográficos e os sociais; e, já a partir dessa altura, a defesa da “boa linguagem” assume um carácter político e social, começando as variedades populares a ser cunhadas de desviantes ou más.

Sendo “o conceito de «prestígio» de natureza social, [ele] vai também mudando ao longo do tempo”. É por isso que “as «normas» linguísticas se tornam sensíveis às mudanças e elas próprias mudam, reflectindo nos usos a interferência de outras forças e factores de natureza exterior à própria língua” (Faria, 2003a).

Ojegov (1984) considera que a norma reflecte a própria evolução da língua e actualiza as tendências típicas da prática da linguagem aceites socialmente em

cada época do desenvolvimento linguístico. Por isso, ela é constituída pelo conjunto dos meios linguísticos resultante da selecção dos elementos lexicais, fonológicos, morfológicos e sintácticos de entre os já existentes e difundidos, os formados recentemente ou os retirados do repertório passivo das épocas anteriores.

Galisson & Coste (1983) referem que, na linguística, a norma assume uma dupla dimensão. Por um lado, o seu “carácter sócio-cultural e não linguístico” faz com que ela seja “um conjunto de prescrições (...) que corresponde ao que se deve e ao que não se deve dizer para se estar em conformidade com o perfeito uso linguístico da boa sociedade” (*ibidem*: 513). Por outro, e “[n]um sentido não pejorativo (...)”, a norma equivale à normalidade, isto é, ao emprego corrente observado em determinada comunidade linguística”. Nesse sentido, ela é “a língua mais ouvida e mais esperada, portanto a menos marcada, a que permite tomar consciência do anormal, do não corrente e de dar conta da noção do desvio” (*ibidem*). No contexto escolar da aprendizagem da língua, a norma linguística “define o nível de conhecimentos adquiridos por um dado público, tendo em conta o ensino que recebeu”. É, por isso, “um critério de referência interna (...) susceptível de basear uma metodologia pedagógica apropriada para o acesso progressivo às etapas ulteriores de aquisição” (*ibidem*: 515).

É interessante a explicação fornecida por Herculano de Carvalho (1973, Tomo I), que considera que na língua existem dois conjuntos sistemáticos: o esquema e a norma. Sendo o esquema um “inventário estruturado de meras identidades ideais” e um “sistema de potencialidades, de possibilidades em aberto”, a norma “é a primeira e imediata actualização do esquema”, que fixa a escolha das unidades (*ibidem*: 266). Essa norma é, por sua vez, actualizada, posteriormente, na actividade linguística concreta de cada falante.

Skvortsov (1980) refere dois tipos de norma: a realizada e a potencial. A primeira tem uma natureza dinâmica, enquanto a natureza da segunda é dialéctica. Dentro da norma realizada, o estudioso inclui a norma actualizada (que é contemporânea, produtiva e consciencializada) e a não actualizada (constituída pelos modelos antigos da norma). Na norma potencial, ele considera as novas

formações nos diferentes níveis da língua, que começam a integrar a linguagem-padrão, e as formações ocasionais, que nela não entram.

Bojovitch (2002) explicita que a norma é uma realidade complexa. Ela pode ser vista como estática, na medida em que fixa um sistema definido de unidades linguísticas e estruturas de diferentes níveis. Ao mesmo tempo, ela deve ser encarada como dinâmica, já que as regras que se encontram por detrás dos usos das unidades são mutáveis. Para além disso, a norma tem um carácter variativo.

A formação da norma linguística e a sua evolução, continua a autora, resultam da interacção entre os processos da linguagem nos seus usos diários e as interpretações conscientes dos fenómenos linguísticos e sociolinguísticos. Na linguagem escrita, ela constitui-se e fixa-se mais rapidamente do que na linguagem oral. No entanto, é a oralidade que preenche um espaço maior nas vidas dos indivíduos. Por isso, muitas vezes, a escrita regulariza as mudanças operadas nos padrões verificáveis nas produções orais da linguagem.

Bojovitch chama ainda a atenção para o facto de os dialectos e outras variedades orais não estarem fora dos limites da norma. Elas simplesmente ocupam um lugar distinto dentro do sistema da língua e são também, dentro das suas especificidades, normativas. Todo o léxico popular, por exemplo, afirma a investigadora, é criado com base em regras morfológicas, não devendo, portanto, ser visto como um desvio relativamente à norma, mas antes como uma actualização marginal e diferente.

“A nossa língua muda” – afirma Mateus (2002b: 1) – “como mudam os nossos conceitos de vida, a nossa forma de estar, a arquitectura, a moda, o pensamento filosófico e científico e até a própria natureza”. A mudança dá-se “pelo simples facto de a língua ser falada, usada”, porque “[d]e geração para geração as palavras mudam de forma (...) [e] de significado, as frases alteram a sua construção, o léxico acolhe novas entradas e deixa cair outras que já não lhe interessam” (*ibidem*: 7). É por isso que a definição exacta da norma-padrão levanta dificuldades que se prendem precisamente com a constante mudança evidenciada pela actividade linguística.

A “língua vive através da sua diversidade” (Ferreira, Carrilho, Lobo, Saramago & Cruz, 1996: 480) e existe para as pessoas e para os usos múltiplos

que possam fazer dela (cf. Andrews, 1997). Ou, como afirma Macedo (1983: 54), a língua “tem de poder ser mal usada, sem que perca a sua capacidade de comunicação média, pois para isso nasceu, se aperfeiçoou e consolidou, se desenvolveu e ajustou”.

A escola, na sua qualidade de instituição social de formação, assume, muitas vezes, uma “atitude exclusivamente prescritiva” ao defender o uso da norma em detrimento das restantes variedades (Amor, 1993: 8). Entende-se, com frequência, “que aprender a língua – isto é, adoptar novos padrões de desempenho – implica, no essencial, que o aluno proceda à substituição das estruturas e modos de falar que lhe são familiares por outros, mais conformes ao modelo que a escola lhe propõe” (*ibidem*).

Não devendo descurar o ensino da norma-padrão, que assume uma importante função reguladora, os professores devem entender que é impossível retirar a linguagem de um aprendente e substituí-la por outra mais desejável. Ao mesmo tempo, a escola não pode nem impor o modelo da norma como o único aceitável, nem transmitir aos jovens que os modelos de linguagem que eles utilizam não são apropriados. Uma atitude destas acarreta “o questionamento da própria valia do indivíduo, e o que fica em causa é a sua própria auto-estima” (Rojo, 2003: 233). Envergonhar um falante por causa dos seus hábitos linguísticos é, como sublinham Halliday, McIntosh & Stevens (1964, citados por Andrews, 1997), desvalorizá-lo enquanto ser humano, já que a linguagem de cada um faz parte da sua identidade social e cultural.

A escola deve, portanto, reconhecer a “diversidade dentro da língua como uma mais-valia” e deve “valorizar essa mesma diversidade, factor intimamente ligado à identidade de um povo na generalidade e de cada um dos locutores na sua especificidade” (Simões & Araújo e Sá, 2002: 81). É necessário conseguir “uma coexistência e uma fusão harmónicas” da norma-padrão e das variedades populares no espaço educativo (Rojo, 2003: 234). E, para tal, deve ser adoptada uma atitude plurinormalista, que permita a cada aprendente “identificar e observar os padrões estabelecidos em cada quadro comunicativo”, e “identificar e avaliar os efeitos das infracções a esses padrões (em termos gramaticais, pragmáticos e socioculturais)” (Amor, 1993: 155).

O estudo da norma deve ser acompanhado de trabalho levado a cabo no sentido da promoção da tolerância linguística, que, na opinião de Hawkins (1984), não surge naturalmente nos membros de uma sociedade, devendo ser aprendida e desenvolvida.

Por outro lado, sublinha Andrews (1997), torna-se necessário promover o desenvolvimento da sua consciência (meta)linguística, uma vez que a linguagem dos jovens está, na idade escolar, em constante desenvolvimento e formação. Se os aprendentes conhecerem os diferentes modos de usar a linguagem e reconhecerem as regras por detrás dos discursos produzidos em vários contextos comunicativos, poderão tornar-se mais sensíveis em relação à linguagem e proceder a escolhas mais conscientes nos usos que dela fazem.

Defender a variedade não é o mesmo que defender a liberdade total da actividade linguística. É necessário transmitir aos alunos os conhecimentos relativos à estrutura da língua.

O que possibilita a sistematização ou o estabelecimento de regras gerais do funcionamento da Português é a sua espantosa unicidade estrutural. De facto, apesar da existência de diferentes variedades nos modos de falar, é impressionante a homogeneidade linguística do País. As diversidades fonéticas, entoacionais e lexicais não impedem, de modo algum, o entendimento mútuo entre os falantes de distintas zonas geográficas e camadas sócio-culturais. E é isso que torna a língua portuguesa tão peculiar no contexto de outras língua românicas ou mesmo germânicas (cf. Vasconcelos, 1897; Boléo & Silva, 1974; Ferreira, 1992).

3. Linguagem escrita no contexto escolar.

A escrita é a codificação gráfica elaborada da linguagem oral.

Como explica Saussure (1978), a linguagem natural possui uma tradição independente da escrita, mas, nas sociedades letradas, esta última assume uma grande importância e ocupa uma posição de prestígio. Isto acontece, porque a

imagem gráfica das unidades linguísticas, embora não sendo natural, apresenta-se como algo permanente e sólido e, por isso, adequado para conservar a língua através do tempo. Ao mesmo tempo, e de acordo com Rebelo (1985: 10), a “língua escrita (...) está imbuída de símbolos e de poder. Ela é o instrumento por excelência daqueles que dominam a sociedade.”

Talvez por isso é que “[n]os programas escolares [a escrita] ocupa um lugar de relevo” (Rebelo, 1985: 10) e é nela que recaem as maiores exigências curriculares.

Uma das preocupações actuais tem a ver com o fraco desempenho na escrita por parte de muitos alunos. Parece intrigante o facto de, por um lado, professores de língua experientes e conhecedores da sua disciplina não serem capazes de ensinar os seus aprendentes a escrever com correcção e de, por outro, esses mesmos aprendentes, tendo um bom aproveitamento noutras áreas curriculares, não conseguirem aprender a escrita correcta. Como é que tal situação se afigura possível, se existem autores que afirmam, como o faz, por exemplo, Freinet (1977), que aprender a escrever é tão fácil como aprender a ouvir, a falar, a andar ou a desenhar?

A resposta encontra-se, precisamente, na complexidade da linguagem escrita e na necessidade do “domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas” por parte de quem escreve (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 29).

A complexidade da escrita pode explicar-se, em larga medida, pela relação que se estabelece entre a linguagem oral e a sua codificação gráfica.

Não sendo actividades linguísticas opostas, elas assentam em modelos de organização distintos, já que fazem usos diferenciados das suas componentes lexicais e gramaticais (cf. Rebelo, Marques & Costa, 2000; Mateus, 2004). O que “determina as distinções mais nítidas entre os dois modos comunicativos” são “as diferentes condições de produção e de uso”; e “as variações no interior de cada um desses modos são determinados pelos diferentes objectivos, tipos e géneros discursivos” (Amor, 1993: 109).

Vygotsky (1967) refere que, enquanto a linguagem oral surge como resultado da comunicação viva com outras pessoas e assume-se como uma reacção natural àquilo que acontece à volta da criança, a linguagem escrita, muito mais distanciada da sua realidade e muito mais convencional, é encarada com estranheza. A criança, frequentemente, não percebe por que é que deve escrever.

Hawkins (1984) explicita três vertentes da relação que se estabelece entre a oralidade e a escrita: a cronológica (a produção da fala antecede sempre a produção da escrita), a social (a escrita surge como a mais valorizada) e a lógica (elas não são meras representações uma da outra – ambas têm existência próprias e distintas).

Bormotina (2005) lembra que a escrita é mais abstracta do que a oralidade, uma vez que ela, na grande maioria das vezes, não se dirige a uma só pessoa, mas antes a todos os seus possíveis leitores. Ao mesmo tempo, a linguagem escrita é mais económica em termos de palavras na tradução dos pensamentos. Por outro lado, ela necessita de uma reflexão prévia sobre o enunciado a registar, sobre a escolha das palavras exactas e sobre a construção das frases. Em último lugar, a escrita, por oposição à oralidade, exige o respeito das regras ortográficas e pontuacionais, das leis sintácticas e das normas estilísticas.

Genouvrier & Peytard (1985) consideram que o código escrito apresenta uma maior complexidade do que o código oral ao nível gramatical, na medida em que “[u]tiliza, notadamente, todas as possibilidades da subordinação, apela para um sistema verbal muito mais refinado e exige uma sólida coerência da frase, quando esta pode, no oral, fragmentar-se, ser corrigida ou mesmo ficar inacabada” (*ibidem*: 225). Os autores associam a escrita às escolhas conscientes e ao controlo intencional dos seus produtos.

Também Gombert (1992) refere que a escrita se apoia na reflexão consciente, já que se situa num nível mais elevado de abstracção e elaboração cognitiva relativamente à oralidade.

Para além disso, a própria representação da linguagem através da escrita não é tarefa simples, pois “pressupõe a intervenção da percepção visual e a utilização de um sistema motor particular, activando zonas do cérebro que não

actúan na fala” (Rebelo, 1993: 52). A dificuldade dessa representação compreende-se melhor, se se recordar que “o código escrito é arbitrário quanto à relação do signo gráfico com o signo linguístico”, que “a um mesmo som não corresponde sempre a mesma grafia” e que “a uma mesma grafia podem corresponder vários fonemas” (*ibidem*: 53). “Para passar da oralidade à escrita, a criança tem de reorganizar toda a sua expressão verbal, o que vai exigir a mobilização de todas as suas capacidades” (Rebelo, 1985: 12).

A escrita é, então, condicionada por factores de ordem biológica, tais como os sensoriais (a visão e a audição), os motores (mobilidade dos olhos e dos membros superiores, e até mesmo a motricidade do aparelho fonador) e os neurológicos (actividade cerebral). Ao mesmo tempo, esta actividade linguística depende também de alguns aspectos de natureza psicolinguística, nomeadamente da atenção, da memória, da motivação e das atitudes e expectativas perante a aprendizagem.

Simon (1973, referido por Rebelo, 1985) considera que entram, simultaneamente, no processo da escrita três níveis de actividade: o nível das representações, o nível da codificação e o nível do ajustamento grafo-motor, que concretiza os dois primeiros níveis.

São vários os factores que influenciam a composição textual e que a transformam num processo de elevada complexidade. Muitos estudiosos reflectem sobre esta questão e põem em destaque aspectos diferentes.

Um texto escrito constrói-se com base em observações da realidade e tem como objectivo transmitir ao leitor o pensamento do escrevente sobre o objecto observado, isto é, sobre os diferentes fenómenos da realidade que determinam o conteúdo da mensagem escrita. O caminho do objecto ao texto passa pela selecção dos factos destinados à percepção do leitor e pelo seu tratamento formal linguístico. Um indivíduo com uma cultura linguística desenvolvida consegue enveredar também facilmente pelo caminho inverso: do texto ao objecto. Se algo na sua composição não satisfaz o autor, ele consegue voltar ao trabalho mental sobre componentes isoladas ou pode mesmo voltar a observar o objecto sobre o

qual escreve. Como resultado desse aperfeiçoamento, o texto pode ser modificado e reconstruído (cf. Tekutchev, Razumovskaya & Ladyjenskaya, 1983).

Enquanto elabora o seu texto, o escrevente recorre à sua memória de longo prazo para fazer uso dos meios linguísticos acumulados no decorrer da sua prática da linguagem (vocabulário, modelos estruturais) e das representações e conceitos criados em diferentes momentos da sua vida (cf. *Ibidem*)

O trabalho com o texto inicia-se com uma reflexão sobre um plano “estratégico” de organização das ideias. Esse plano, que começa por ser esquemático e não pormenorizado, ao longo do processo da escrita, vai sendo modificado e particularizado. Com base nesse plano, escolhem-se os conteúdos, as estruturas de suporte e o vocabulário. Quando uma parte do que se pretendia transmitir recebe uma forma escrita, o autor, na sua reflexão sobre o que escreverá de seguida, toma em atenção o que já está criado. O conteúdo do texto apresenta-se-lhe, assim, no seu todo. Este facto pode condicionar algumas falhas de construção textual, tais como repetições e contradições lógicas, entre outras (cf. *Ibidem*).

Carvalho (2002) relembra um modelo da escrita semelhante, proposto por Flower & Hayes (1981). Estes autores destacam três diferentes componentes do processo: a planificação, a redacção e a revisão. A planificação tem como objectivo gerir o conteúdo, o que implica a “mobilização dos conhecimentos” e a “activação na memória do escrevente das ideias a transmitir, a sua selecção e organização em função dos objectivos do acto de escrita e do destinatário da mensagem” (Carvalho, 2002: 243). A etapa seguinte é a redacção do texto, que “implica a transformação de uma forma de representação da realidade, a representação mental, numa outra forma de representação dessa realidade, a linguagem verbal” (*ibidem*). Na mente do indivíduo, a informação a organização não é linear e assenta não só na linguagem, mas também em imagens e sensações. Por isso, a redacção pressupõe também “o uso adequado dos mecanismos linguísticos que permitem a sua expressão de forma sequencial” (*ibidem*). Finaliza a produção textual a etapa da revisão, que “implica a capacidade de reflectir sobre o texto e de o avaliar à luz de diferentes parâmetros,

num acto de distanciamento do indivíduo em relação ao produto do seu trabalho” (*ibidem*).

McCarthy (1997) também põe em destaque alguns aspectos da construção textual que contribuem para a sua complexidade. Um texto escrito, sendo um acto discursivo, traduz em sinais linguísticos as diferentes funções semânticas da linguagem. Para que a sua interpretação seja possível, ele deve apresentar uma coesão interna, isto é, os seus diferentes segmentos têm que estabelecer ligações gramaticais entre si. Esta coesão faz parte da coerência global do texto e é também indispensável para a sua compreensão.

Duarte (2003) aprofunda a questão da coesão e da coerência das produções escritas.

A coesão textual é assegurada por mecanismos de coesão lexical, por um lado, e por mecanismos de coesão gramatical, por outro. A coesão lexical prende-se com as relações significativas entre os diversos vocábulos utilizados. Já a coesão gramatical inclui em si diferentes níveis menores. Assim, “os mecanismos da coesão frásica asseguram uma ligação significativa entre os elementos linguísticos que ocorrem a nível sintagmático e oracional” (*ibidem*: 90), enquanto a “coesão interfrásica é assegurada por processos de sequencialização que exprimem vários tipos de interdependência semântica das frases” (*ibidem*: 91). Deve considerar-se também a coesão temporal, porque “a sequencialização dos enunciados” deve satisfazer “as condições conceptuais sobre a localização temporal e ordenação relativa que sabemos serem características das situações no mundo relativamente ao qual deve ser interpretad[o]” o texto (*ibidem*: 109). Um outro nível necessário é o paralelismo estrutural, já que “[u]m dos processos de assegurar a coesão textual é a presença de traços gramaticais comuns (...), da mesma ordem de palavras ou da mesma estrutura frásica em fragmento textuais contíguos” (*ibidem*: 110). O último nível que integra a coesão textual é a coesão referencial que diz respeito à designação perceptível pelo leitor dos indivíduos designados por diferentes expressões, “através da utilização de formas linguísticas apropriadas” (*ibidem*: 111).

A coerência textual, por sua vez, tem a ver com a conectividade conceptual, “que resulta da interacção entre elementos cognitivos apresentados pelas

ocorrências textuais e o nosso conhecimento do mundo”. Portanto, um texto só “é coerente se os elementos/esquemas cognitivos activados pelas expressões linguísticas forem conformes” ao nosso entendimento da “estrutura das situações descritas”, das “relações lógicas entre situações” e das “propriedades características dos objectos de um mundo «normal»” (*ibidem*: 115).

Vasilieva (1990) explica que um escrevente, ao produzir um texto coeso e coerente, se depara com vários obstáculos de ordem psicológica e realizacional. Estas dizem respeito às dificuldades de iniciar e de concluir os seus discursos, de encontrar e seleccionar a informação necessária para a concretização dos objectivos da escrita, de proceder a uma sequencialização lógica na exposição das ideias, e de respeitar as formas adequadas para que a sua expressão não contrarie as normas estilísticas.

As dificuldades que o escrevente enfrenta enquanto elabora o seu texto encontram-se também ligadas a três aspectos distintos da actividade linguística: o motivacional, o objectivo e o realizacional (cf. Tekutchev, Razumovskaia & Ladyjenskaia, 1983).

Assim, na escrita, encontram-se ausentes os motivos estimuladores da actividade natural da linguagem. Por isso, muitas das produções textuais são feitas sem que as potencialidades máximas da criatividade dos alunos sejam verdadeiramente activadas (cf. *ibidem*).

Por outro lado, a orientação temática dessas produções é quase sempre escolhida pelo professor. Tal facto leva a que os objectivos mobilizadores da escrita não partam dos aprendentes e tenham de ser percebidos e interiorizados por eles. O seu trabalho assume um carácter formal e surgem, como resultado, textos em que, frequentemente, se torna difícil encontrar um fio condutor (cf. *ibidem*).

Ao mesmo tempo, a construção de textos que levem em conta as especificidades da sua recepção e percepção pelos leitores, e a autocorreção não são tarefas fáceis para os alunos (cf. *ibidem*).

Halliday (1985) faz referência à dupla dimensão do texto: por um lado, ele apresenta as ideias do escrevente em forma de um conteúdo; por outro, ele surge

como um fenómeno interpessoal, na medida em que estabelece uma relação entre o seu autor e o seu leitor.

Nesse sentido, torna-se pertinente lembrar que a escrita, como qualquer acto de linguagem, está intimamente ligada ao contexto da sua produção. A compreensão da situação em que esse comportamento linguístico tem lugar e o conhecimento dos princípios socioculturais que o regulam actuam como critérios de selecção do conteúdo e da forma escolhida para a sua transmissão (cf. Faria, 2003b).

Barbeiro (1994: 46) sublinha que o distanciamento contextual e temporal entre a produção e a recepção dos discursos escritos obrigam os escreventes “a prestar mais atenção à própria linguagem, uma vez que nela radica a possibilidade da comunicação”.

Van Lier (1999) lembra que, num acto de produção, a atenção focal é dada essencialmente aos sentidos veiculados e, já que esta não pode ser dirigida simultaneamente em vários sentidos, a forma linguística (isto é, as palavras, as expressões, as frases) recebe uma atenção periférica. Só se o escrevente verificar que os sentidos não estão a ser transmitidos do modo como ele pretendia, é que a sua atenção focal recai sobre a linguagem em si.

Tal como já ficou referido, é o produto deste acto complexo de actividade verbal codificada que é avaliado com maior rigor e exigência no contexto dos desempenhos escolares dos alunos.

A qualidade da escrita não passa somente pelo domínio do código e pelo conhecimento das convenções da ortografia e das regras de combinação dos diversos elementos. Um bom texto é aquele que não se reduz a um conjunto de frases sem elo de ligação entre si; é aquele que reflecte, na sua construção, um pensamento estruturado (cf. Rebelo, Marques & Costa, 2000: 153).

É importante não esquecer que a linguagem oral é assimilada no processo da prática e da interacção com os adultos, e a sua articulação não é consciencializada pela criança durante um longo período de tempo. Já a escrita surge, desde o início, como uma actividade consciente; e o acto reflectido da sua criação é aprendido no contexto do ensino formal (cf. Lúria, 2002).

A condição necessária para a formação de uma visão consciente da linguagem e para o domínio da escrita é a preparação psicofisiológica da criança. Ao mesmo tempo, as dificuldades que surgem na aprendizagem desta modalidade linguística encontram o seu fundamento na diversidade de operações nela envolvidas, isto é, nas suas componentes funcionais (cf. Ovtchinnikova, 2004).

A primeira faceta da escrita a ser aprendida e consciencializada é a ortográfica. E já ela se constitui num sistema complexo.

Bogoyavlensky (1976) considera três princípios ortográficos que regem a escrita correcta das palavras: o fonético, o tradicional (ou histórico) e o morfológico. A principal dificuldade que a escrita fonética oferece aos aprendentes é de natureza gráfica, na medida em que eles devem conseguir estabelecer associações entre os fonemas e as leras. Esta escrita tem como suporte a sonoridade das palavras. Nos casos em que a ortografia é determinada pela tradição histórica, já se levantam obstáculos maiores, pois os escreventes não se podem apoiar nem na forma sonora, nem numa regra generalizadora. Aqui, o apoio poderá ser encontrado na imagem visual dos vocábulos. Quando o princípio é morfológico, existem regras que fixam a escrita das palavras. O trabalho da memória dos aprendentes é facilitado, porque existem modelos que contêm a informação necessária. Mas, ao mesmo tempo, a sua aplicação à prática exige a activação de várias operações mentais, desde a análise da palavra em causa até a abstracção gramatical e a selecção da regra correspondente.

Mas o conhecimento da ortografia não é suficiente para a escrita correcta das palavras que compõem um texto. A identificação consciente dos vocábulos exige o domínio de aspectos morfológicos ligados às “alterações sistemáticas, na forma destas unidades, alterações essas que estão relacionadas com o sentido das mesmas” (Azuaza, 1996: 216).

Ao mesmo tempo, torna-se imprescindível para um bom escrevente o conhecimento consciente do nível sintáctico da língua, que assegura a estruturação dos enunciados. Norman (1994) explica que, no processo real da produção da linguagem verbal, as unidades sintácticas não funcionam isoladas, mas antes em íntima ligação com as restantes componentes da linguagem. Antes

de surgir a linguagem propriamente dita, o indivíduo estabelece uma relação entre o facto que deverá ser demarcado linguisticamente com os modelos sintáctico-funcionais que se encontram na sua consciência (meta)linguística, escolhe uma das combinações possíveis das unidades e só depois é que procede à sua actualização léxico-morfológica de acordo com a estrutura dos modelos sintácticos. Assim, ele passa da sintaxe para o léxico, do léxico para a morfémica e da morfémica para a fonologia. Esta sequencialização pode apenas ser considerada a título convencional, num plano virtual, imaginando um discurso em abstracto. No decorrer de um acto linguístico real, todos os níveis funcionam simultaneamente e em relacionamento complexo.

“Os contextos de comunicação escrita” – explica Barbeiro (1994: 47) – “encontram-se entre os que, com maior acuidade, colocam em relevo o processamento metacognitivo, devido aos requisitos de explicitação linguística que envolvem”. É, portanto, na escrita que se manifesta melhor e com maior frequência a consciência (meta)linguística. Mas esta última não é o que permite aos aprendentes escrever com correcção; ela é antes o que lhes permite ter a percepção dos procedimentos necessários para a formalização e estruturação do seu discurso (cf. Besse & Porquier, 1984)

Dada a complexidade do processo da escrita e dadas as exigências que lhe são colocadas, a escola, em geral, e as aulas de Língua Portuguesa, em particular, devem promover o seu “ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada” com o objectivo de desenvolver aspectos “desde a atenção às variáveis situação, tarefa a realizar e destinatário até às técnicas e estratégias envolvidas em produtos escritos de diferente grau de complexidade” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 29).

Barbeiro (2001) propõe que, depois de automatizadas “as tarefas mecânicas e os requisitos convencionais da escrita” (*ibidem*: 56), se trabalhem e treinem as potencialidades e modalidades várias. Assim, os alunos deverão ter contacto com a escrita performativa (com o objectivo de “moldar a exposição do seu conhecimento a algumas convenções de estilo que vai adquirindo” – *ibidem*: 57), com a escrita comunicativa (para “começa[r] a ter em conta o seu conhecimento

do social” – *ibidem*), com a escrita unificada (em que o aluno poderá “unifica[r] na sua pessoa não apenas a perspectiva de escritor, mas também a sua própria perspectiva enquanto leitor” - *ibidem*) e com a escrita epistémica (para o aluno perceber que “a expressão escrita [se] encontra (...) ao serviço do conhecimento, que se modifica durante o processo da escrita” – *ibidem*).

Assim, o desenvolvimento das capacidades ligadas à produção escrita passa pelo aumento da experiência comunicativa no interior da própria linguagem escrita. Ao mesmo tempo, ele exige o desenvolvimento da consciência (meta)linguística, que não só facilita o processo de reflexão, como também simplifica “a referência aos conteúdos a trabalhar, ajuda os alunos a descobrirem as regras gramaticais que usam (e as que devem usar) e permite a identificação rápida das dificuldades que manifestam no uso que fazem da língua” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 31).

Um bom domínio da linguagem escrita, explicita Vygotsky (1979), permite o acesso do aprendente ao mais elevado nível abstracto da linguagem e reorganiza a sua linguagem adquirida pela oralidade. Para além disso, refere Carvalho (2002), a escrita funciona “como um elemento facilitador da estruturação do pensamento, essencial à emergência do raciocínio lógico e formal” (*ibidem*: 242) e contribui para o desenvolvimento cognitivo. Ela fixa as ideias, tornando-as concretas e permanentes. “O contributo da escrita para a aprendizagem pode ser explicado, quer a encaremos enquanto processo cognitivo, quer a vejamos como prática social e cultural” – afirma o investigador. “Enquanto prática social e cultural, a escrita permite a inserção em contextos diferenciados” e enquanto processo cognitivo ela “facilita a geração e o aprofundamento das ideias, o seu enquadramento na forma de expressão adequada (...) e a sua reestruturação pelo seu confronto com a dimensão retórica” (*ibidem*: 243).

4. Infracções das regras em produções escritas e saberes gramaticais.

4.1. Incorreções.

A complexidade do processo da produção escrita derivada da sua multidimensionalidade conduz, necessariamente, a algumas falhas na elaboração textual, que os professores frequentemente cunham com o termo genérico “erros”. Estes situam-se, de acordo com Amor (1993), em dois planos distintos. Por um lado, eles podem ocorrer no plano do próprio sistema da língua; por outro, eles podem ser encontrados no plano do uso da linguagem em situações concretas, resultando em “falhas na construção e organização dos enunciados” e em “problemas de adequação aos códigos de ordem comunicativa: psicológicos, sociolinguísticos, culturais, etc.” (*ibidem*: 156).

As incorreções, explica Norman (1994), não podem ser encaradas nem como resultado da falta de competência por parte do portador da língua, nem como resultado do acaso. Elas são uma consequência de um conjunto de circunstâncias da própria linguagem e, por isso mesmo, são, na sua grande maioria, passíveis de serem sistematizadas.

As falhas linguísticas têm, na opinião do autor, uma natureza dupla: elas podem ser a realização da criatividade activa do indivíduo ou podem ser um comprovativo do enfraquecimento do controlo, por parte deste, do processo da produção da linguagem. Essa natureza depende, portanto, do grau da consciência com que o escrevente comete a incorrecção.

Norman refere ainda que diferentes razões se podem encontrar por detrás das falhas que ocorrem. Assim, elas podem revelar incongruências entre a estrutura e a norma. Isso significa que uma determinada relação semântica, programada na estrutura da língua, não encontra uma actualização concreta formal. As inadequações podem também derivar da interacção entre as unidades dos diferentes níveis do sistema. Nesse caso, o mecanismo da actividade linguística não trabalha com afinidade suficiente entre as suas diversas partes. Do mesmo modo, elas podem resultar da interacção deficiente das unidades de um mesmo nível da língua.

Amaral (1996) aponta como fontes das incorrecções não só o conhecimento que o aprendente tem da estrutura da língua, mas também as suas estratégias de aprendizagem, a forma como foi processada a informação e até a forma como os conteúdos lectivos lhe foram apresentados.

No modelo de ensino tradicional, existiam dois modos de encarar as falhas linguísticas dos alunos. Uma abordagem metodológica defendia que os “erros” não existiriam, se os métodos de ensino fossem perfeitos, sendo eles, portanto, um sinal de inadequação das técnicas de transmissão dos conhecimentos. Mais tarde, surgiu a visão dos “erros” como reflexo do mundo imperfeito em que vivemos, acreditando-se que, por mais esforços que se depositassem na transmissão dos conhecimentos, eles iriam existir sempre. O importante era, então, concentrar a atenção em técnicas para lidar com os “erros” depois de eles terem ocorrido (cf. Galisson & Coste, 1983; Corder, 1981).

Actualmente, a perspectiva é outra: a preocupação recai agora não tanto nos métodos de ensino, mas mais nos modos e processos de aprendizagem. Para além disso, as falhas dos aprendentes são vistas como um fenómeno natural, derivado das características da própria linguagem verbal e necessário no processo de aquisição (cf. Galisson & Coste, 1983; Corder, 1981; Littlewood, 1984). A maior ou menor gravidade das incorrecções prende-se com os objectivos orientadores da produção linguística (cf. Amaral, 1996).

As infracções cometidas na elaboração de enunciados escritos devem ser avaliadas à luz do critério da aceitabilidade e da apropriação, que variam consoante o contexto da sua produção, o seu conteúdo, a sua tipologia e a relação que se estabelece entre o escrevente e o(s) seu(s) leitor(es) (cf. Corder, 1981; Duarte, 2003).

Este critério estabelece uma ligação directa com as normas, que não são, como já aqui referenciámos, fenómenos fixos. Os mesmos factores sociolinguísticos que asseguram o dinamismo da linguagem determinam, aliados ao sistema da língua, a tendência para alguma estabilidade linguística. Nem todas as rupturas com a norma devem ser consideradas infracções. O desvio no sentido da simplificação do sistema gramatical, por exemplo, pode ser interpretado como

aperfeiçoamento da linguagem. Mas o desvio que não estabeleça nenhum objectivo comunicativo não é facilmente justificável (cf. Kostomarov, 1999).

Uma melhor compreensão das falhas cometidas pelos aprendentes passa pela sua sistematização. No entanto, a classificação e a categorização das incorrecções observadas nas produções escritas constituem-se num empreendimento extremamente difícil e não oferecem consensos teóricos.

Bojovitch (2002) especifica as razões de tal facto. Falhas de pontuação dos segmentos textuais podem não estar condicionadas apenas pelo desconhecimento das regras de uso dos diferentes sinais de pontuação. Elas também podem ser um reflexo da incompreensão das estruturas semântico-entoacionais. Neste caso, as falhas pontuacionais estabelecem uma relação de sobreposição com incorrecções semânticas e prosódicas. As inadequações lexicais surgem, simultaneamente, como inadequações de sentido; e estas últimas estão ligadas às falhas nos usos das palavras. Deste modo, as incorrecções lexicais e as de sentido também se cruzam. As infracções morfológicas e sintácticas no interior dos enunciados, por sua vez, conduzem quer a inadequações semânticas quer a falhas nas estruturas formais.

Os estudiosos desta questão adoptam termos diferentes e estabelecem classificações distintas das incorrecções dos aprendentes.

Galisson & Coste (1983), por exemplo, distinguem os “erros” de carácter sistemático, “provenientes de um desconhecimento ou de um conhecimento incompleto e impreciso das regras da língua” dos “erros imputáveis a falhas na produção dos enunciados (...) e provenientes seja de incidentes passageiros e aleatórios de realização, seja de causas mais patológicas relacionadas com os órgãos da fala ou a própria função da linguagem” (*ibidem*: 247). Dentro dos últimos, os autores incluem ocorrências como lapsos, defeitos de pronúncia, falta de organização e inadequações de construção.

Corder (1981) e Littlewood (1984) consideram a existência de “erros sistemáticos”, que são cometidos devido à ausência de conhecimentos, e de “erros não-sistemáticos” ou de desempenho, que são enganos causados por

lapsos de memória, determinados estados físicos (como o cansaço) e estados psicológicos (como as emoções fortes). Enquanto os primeiros não podem ser autocorrigidos, os segundos podem, na medida em que os aprendentes têm consciência deles.

Corder (1981) propõe que as incorrecções sejam classificadas como falhas de omissão, de adição, de selecção e de ordem aos níveis grafológico/fonológico, gramatical e léxico-semântico. Mas ele próprio assume que esta categorização é insuficientemente profunda e sistemática.

Norrish (1987) traça a distinção entre as infracções sistemáticas, que se devem à ausência de conhecimentos de determinados aspectos linguísticos, e as infracções que não assumem um carácter consistente e que ocorrem só por vezes. As primeiras são designadas de “erros” e as segundas – de “enganos”.

Edge (1989) faz uma separação semelhante, mas aplica o termo “erros” aos desvios que não podem ser corrigidos pelos seus autores por não haver conhecimentos de base que o permitam fazer, e o termo “faltas” àqueles que os alunos são capazes de autocorrigir, uma vez que já possuem conhecimentos para tal necessários.

Besse & Porquier (1984) referem também a existência de “erros” e de “faltas”. Os “erros”, pertencendo ao domínio da competência, não podem ser autocorrigidos pelos aprendentes, na medida em que são representativos da sua gramática interiorizada. As “faltas”, por sua vez, pertencendo ao domínio do desempenho, podem ser submetidas à autocorreção, pois têm uma ocorrência ocasional, derivada de factores de ordem psicológica.

O Conselho da Europa (2001) sugere a mesma distinção, mas sob os termos “erros” e “falhas”.

Rebelo (1993: 53-54) estabelece uma classificação das incorrecções no domínio ortográfico e propõe que sejam considerados “[e]rros de identificação de fonemas”, “[f]enómenos fonéticos” e a “[c]onfusão entre as diferentes formas gráficas de um fonema”.

Atienza *et alii* (1992) classificam as falhas ligando-as a questões de ortografia, a questões lexicais e a questões sintácticas. Na primeira categoria,

encontram-se incluídas as incorrecções de acentuação e de grafia; na segunda – as inadequações formais e as semânticas; na terceira – as inadequações de construção dos enunciados.

Fomenko (1987) explica que as incorrecções se constituem como infracções das regras da norma, devendo, por isso, ser tipificadas de acordo com os aspectos reguladores do uso da linguagem. Esta possui regras de pronúncia, de utilização vocabular, de morfologia, de sintaxe, de ortografia e de pontuação. Os desvios relativamente a essas regras apresentam-se como infracções ortoépicas (pronúncia incorrecta das palavras), lexicais (uso inadequado de palavras, ligado, essencialmente, ao desconhecimento dos seus significados), morfológicas (falhas na composição das formas das palavras), sintácticas (problemas na construção frásica e na ligação entre as unidades), ortográficas (grafia incorrecta das palavras) e pontuacionais (colocação inadequada dos sinais de pontuação).

A linguagem rege-se também, lembra Fomenko, por normas estilísticas e a sua infracção também conduz a inadequações discursivas. A linguagem de um texto deve ser apropriada (deve satisfazer as exigências do contexto de produção e do tema seleccionado), concisa (não deve conter elementos não exigidos para a transmissão das ideias), rica (deve utilizar os variados recursos para evitar repetições), acessível (não deve levantar dificuldades na sua compreensão), harmoniosa (deve ser de fácil percepção) e peculiar (deve conter o cunho pessoal do seu autor).

Fomenko refere ainda que, para além destas falhas, encontram-se, na linguagem dos jovens, outras que não são de natureza linguística. São as incorrecções factuais, que derivam do desconhecimento ou de um conhecimento incompleto do objecto sobre o qual recai o discurso, e as falhas lógicas, que surgem como resultado do incumprimento das leis da lógica (o que acontece, por exemplo, em consequência da mistura de conceitos, da junção de conceitos não juntáveis, da contraposição de conceitos que não se opõem, entre outros).

Vasilieva (1990) entende que as incorrecções cometidas pelos alunos podem incluir-se em três categorias. Na primeira, incluem-se as falhas que se devem ao incumprimento das regras gramaticais propriamente ditas; na segunda – as falhas estilísticas, que a autora associa apenas aos tropos e às marcas pessoais do

autor; na terceira – as falhas na linguagem escolhida para transmitir os conteúdos. Os critérios que determinam a correcção nesta última categoria são os critérios de exactidão, de lógica, de clareza, de acessibilidade, de pureza, de apropriação, de expressividade, de diversidade e de esteticidade.

Na sua explicação, a linguagem de um texto é exacta, quando existe correspondência entre a realidade, o sistema dos conceitos e a linguagem seleccionada para veicular os sentidos. Ela é lógica, se traduz fielmente os factos e as relações que entre eles se estabelecem; é clara e acessível, quando a expressão do pensamento é uníssona com o pensamento do seu receptor. A linguagem pura é a que não inclui elementos rejeitados pelos seus contextos de produção. É apropriada a linguagem que resulta da selecção daqueles meios que melhor correspondem aos objectivos e condições do acto comunicativo em causa. Ela é diversa, quando faz uso de diferentes recursos disponíveis; é expressiva, quando é figurada. Finalmente, a sua esteticidade revela-se na ausência de expressões ofensivas, no uso de eufemismos e na harmonia global do texto.

O estudo das incorrecções que surgem nas produções linguísticas no contexto da aprendizagem formal da língua ajuda não só a encontrar meios para o seu tratamento, como também a compreender o próprio processo de aquisição da linguagem (cf. Corder, 1981). Os resultados dessa compreensão contribuem, por sua vez, para uma melhoria progressiva do ensino, que pode passar a basear-se em práticas e princípios mais adequados e em que o estatuto e a importância dos “erros” dos aprendentes seja reconhecido e aceite (cf. Besse & Porquier, 1984).

É muito importante que os professores procedam a “uma auto-reflexão sobre o modo como corrigem os erros dos seus alunos” (Amaral, 1996: 4) para perceberem se as suas estratégias de correcção são realmente as melhores e as mais frutíferas. Em várias situações, os professores limitam-se a empregar “processos mecanizados e repetitivos, que consideram servir os seus próprios objectivos, esquecendo que a tal «malfadada repetição» dos erros poderá ter tido origem nesses mesmos processos que não têm em conta as características individuais de aprendizagem dos alunos” (*ibidem*).

É igualmente necessário que os autores das incorrecções linguísticas sejam activamente envolvidos na reflexão sobre as suas causas e no processo da sua correcção, pois isso “obriga[-os] a explicitar o porquê e o como do que (...) sabe[m] (a lógica das aprendizagens anteriores)”, “ajuda[-os] a desfazer equívocos e confusões”, “permite[-lhes] rever, de modo racional, o que efectivamente (...) sabe[m]” e “obriga[-os] a convocar novos saberes”, contribuindo “para a apropriação, a transferência e o alargamento de conhecimentos” (Amor, 1993: 138). “Com plena participação dos alunos” – afirma Rebelo (1993: 56) – “num trabalho de esclarecimento e de consciencialização, será possível ir vencendo as dificuldades e melhorar o seu conhecimento e uso do código escrito, permitindo-lhes uma aprendizagem progressiva”. Assim, a própria correcção das falhas pode construir-se num aspecto que contribui para a activação e o desenvolvimento da consciência (meta)linguística dos aprendentes.

4.2. Gramática.

A problemática das incorrecções cometidas pelos aprendentes nas suas produções escritas liga-se directamente aos seus saberes gramaticais.

O termo *gramática* tem na sua etimologia o termo grego *grammatike*, que significava a arte de desenhar as letras. Actualmente, é uma noção polissémica e pode aplicar-se a realidades distintas.

Herculano de Carvalho (1973, Tomo II) menciona que o termo pode designar a “disciplina que discrimina, enumera e define as diversas espécies (...) [da] significação e observa os processos de funcionamento do sistema que elas constituem em cada língua em particular, e as leis universais que o regem em geral” (*ibidem*: 577-578). De igual modo, “esse mesmo nome pode licitamente entender-se numa outra acepção correlativa daquela: não já como estudo, mas como objecto do mesmo estudo” (*ibidem*: 578). Portanto, em sentido lato, gramática é “o conjunto dos fenómenos de natureza gramatical da linguagem, enquanto actividade universal também, reflectida no uso de cada língua particular

e concreta”; em sentido mais restrito, ela refere-se ao “conjunto dos fenómenos de significação gramatical que se observam em cada uma dessas línguas” (*ibidem*).

Besse & Porquier (1984) referem que o termo pode ser usado como um parassinónimo da língua materna, para significar a sua organização estrutural interna adquirida natural e inconscientemente pelos falantes. A mesma denominação pode aplicar-se ao conhecimento sistemático e reflectido sobre as regularidades, regras e normas de uma linguagem que permitem uma expressão correcta. Gramática pode ainda significar o próprio método de explicitação dos saberes existentes sobre a estrutura da língua escolhida por uma escola de pensamento. É nesse sentido que se fala em gramática tradicional, gramática estrutural e gramática generativa.

Chvedova (1990) esclarece que gramática pode designar a estrutura da língua, isto é, o sistema das categorias e formas morfológicas, das categorias e construções sintácticas, e das categorias de formação lexical. Por outro lado, esse nome pode referir-se à parte da ciência da linguagem que estuda essa estrutura, a sua organização em diferentes níveis, as suas categorias e as relações que se estabelecem entre elas. Ao mesmo tempo, o termo pode por vezes, ser utilizado para demarcar as funções de determinadas categorias gramaticais. É nesse âmbito que surgem considerações sobre a “gramática do verbo”, por exemplo.

No contexto escolar, o estudo da gramática visa diferentes objectivos: a apropriação, pelos aprendentes, das normas da língua (desde as normas da pronúncia, até às de formação de palavras, ou de construção de enunciados de acordo com a sua significação lexical ou pertença estilística), a sistematização dos seus conhecimentos sobre a linguagem, e a formação de hábitos e práticas de transmissão estruturada dos seus pensamentos.

Se se aceitar que a gramática pretende sistematizar a norma, surge a seguinte pergunta, formulada por Lopes (1999: 49): “Se afinal há várias normas, como se pode falar em gramática no singular?” A investigadora responde que, “[s]e considerarmos a norma prescritiva e a gramática o repositório dessa mesma

norma, podemos ficar tranquilos”. No entanto, “se tivermos em atenção o verdadeiro funcionamento da língua, teremos certamente de repensar a concepção da gramática que temos e as que verdadeiramente deveríamos ter” (*ibidem*). Tal facto complexifica a tarefa da escola, que estabelece como uma das suas metas essenciais formar, através do ensino sistemático da língua, comunicadores competentes, capazes de fazerem parte activa da sua comunidade, em particular, e da sua sociedade, em geral. É por isso que o ensino do funcionamento gramatical da língua tem sido uma questão tão polémica.

É impossível deixar de notar que a gramática tem sido encarada como um aspecto regulador da linguagem e sistematizador do seu funcionamento há mais de dois mil anos.

As primeiras reflexões sobre a língua de que existe conhecimento remontam ao século V ou IV a.C. e são da autoria de Panini, um gramático hindu. A finalidade dos seus estudos é a de preservação da pureza da língua, na medida em que o seu objecto de análise era a linguagem oral e o seu objectivo era o de conservar o sânscrito enquanto língua sagrada que não admite a mais pequena falha no uso dos rituais (cf. Mateus, 2005).

Ainda antes da nossa Era, os gregos dedicam uma grande atenção ao estudo dos aspectos formais da linguagem. Saussure (1978) considera que a gramática dos gregos antigos é desprovida de qualquer visão científica e é desinteressada da própria linguagem, uma vez que assenta exclusivamente na lógica. O seu único objectivo, ainda na opinião de Saussure, é o de distinguir normas correctas das incorrectas. Então, é a partir dessa altura que a gramática começa a assumir um papel normalizador.

A primeira gramática de tradição ocidental é da autoria de Dionísio de Trácia (século II a.C.) (cf. Claires, 1999; Mateus, 2005). É a este pensador que se deve a distinção que hoje estabelecemos entre as oito partes do discurso - artigo, nome, verbo, particípio, advérbio, preposição e conjunção - embora a distinção entre nome e verbo já tivesse sido feita por Platão e Aristóteles (séculos V-IV a.C.). É também aos gregos que se devem as primeiras distinções entre os arcaísmos, os dialectismos e a língua comum (cf. Mateus, 2005).

Os romanos continuam a tradição grega. Varrão (séculos II-I a.C.), por exemplo, distingue o uso comum da língua do uso feito pelos bons autores, e codifica algumas regras gramaticais. Quintiliano (século I) faz uma adaptação das partes do discurso gregas ao latim e estabelece regras oratórias. Nesta altura, a gramática ganha um papel que mantém ao longo de toda a Idade Média: o pedagógico e o exemplar (*ibidem*).

Na Idade Média, na Europa, as gramáticas começam a revelar-se como um importante factor na constituição dos Estados/nações, já que “[u]ma língua nacional precisa de uma gramática para cumprir o objectivo de se tornar factor de coesão e de construção de identidade” (Claire, 1999: 36). Entre 1492 e 1586, surgem, então, as primeiras descrições de onze línguas europeias (cf. *ibidem*).

A primeira gramática portuguesa é da autoria do presbítero secular e professor de retórica Fernão de Oliveira e data de 1536. Em 1540 surge a segunda gramática portuguesa, escrita pelo primeiro mestre da língua portuguesa João de Barros (cf. *Portugal – dicionário histórico...*). Estas duas obras apresentam-se como excepção e novidade, pois até então eram as gramáticas de latim que estavam na base do ensino da língua portuguesa (cf. Mateus, 2005). A partir deste momento, os estudos gramaticais surgem com uma regularidade crescente e começam a particularizar os diferentes aspectos da língua. Em 1576, por exemplo, é publicada a *Orthographia* de Duarte Nunes e, em 1634, *A Prosódia* de Bento Pereira.

Ao longo de vários séculos, o ensino do Português no contexto formal de aprendizagem segue os cânones da gramática latina. Esse ensino da chamada gramática tradicional tem sido alvo de críticas variadas pelo seu “desejo de reduzir a língua portuguesa aos modelos da latina”, pelo “esforço por evidenciar as relações da língua com a razão e a lógica” e pelo “desejo de consagrar o português como língua de cultura, e portanto de definir suas normas e impô-las em seguida” (Genouvrier & Peytard, 1985: 135).

Badmaev & Malyshev (1999), baseando-se nos estudos de Galperin (1959), sublinham que as regras dessa gramática, sendo apenas normativas, não fornecem nenhuma explicação sobre as causas e as condições de uma

regulamentação formal. Ao mesmo tempo, não existe nenhuma relação intrínseca entre as regras em si e as condições da sua aplicação. Por isso, os alunos têm de memorizá-las mecanicamente, sem ter um entendimento suficiente ou completo. Esta memorização passiva tem as suas consequências negativas na aprendizagem, na medida em que, entrando em contradição com as leis psicológicas de assimilação efectiva de conhecimentos, não forma capacidades e não permite a utilização prática dos conhecimentos, o que faz com que a sua conservação na memória seja temporalmente limitada.

Para além disso, lembram os autores, o ensino das regras gramaticais é compartimentado de acordo com os cânones lexicais e gramaticais e não com as leis psicológicas da aprendizagem. O afastamento temporal da apresentação das regras contribui para o seu fácil esquecimento; e a ausência de ligação entre os novos conhecimentos e os já existentes faz com que as regras fiquem associadas, na mente do falante, aos conteúdos temáticos curriculares em que elas são ensinadas e não à lógica subjacente à actividade linguística.

O próprio método do controlo do conhecimento das regras é composto por dois actos psicologicamente não ligados entre si: primeiro, o professor verifica se os alunos memorizaram a regra; depois, procede-se à sua aplicação em exercícios escritos. Espera-se que, com o conhecimento das regras, os jovens escrevam bem, o que também é incoerente, pois alguns aprendentes, mesmo tendo decorado as regras, cometem incorrecções, e outros escrevem com correcção, mesmo sem saber a regra (cf. *ibidem*).

A partir dos anos 40, começam a ganhar grande relevo as noções de *sistema* e *estrutura*, introduzidas, respectivamente, por Saussure e pelo Círculo Linguístico de Praga, nas primeiras décadas do século XX. A escola estruturalista divulga, então, a crença de que o estudo e o ensino da língua devem passar pela descoberta das funções que os diferentes elementos podem assumir nas suas diversas combinações e das relações que se estabelecem entre esses elementos.

A descoberta e a relação propostas, bem como a própria descrição da linguagem enquanto fenómeno condicionado social e cronologicamente parecem colmatar as lacunas que se verificam no ensino da gramática tradicional. No entanto, a corrente estruturalista não consegue estabelecer um modelo sólido que

possa substituir esta última. Efectivamente, as descrições da língua que apresenta são incompletas e acabam por não fornecer critérios fixos para a avaliação da gramaticalidade, criando analogias linguísticas falsas e não aplicáveis a todas as situações.

Na sua sequência, surge e impõe-se outra corrente linguística, que se propõe a oferecer um novo modelo, estabelecido a partir dos aspectos mais positivos da gramática tradicional e da gramática estrutural – o generativismo.

É Chomsky quem mais se destaca na promoção deste método. O linguista e os seus seguidores defendem que o ensino da língua deve, necessariamente, passar por exercícios de transformação, assentes em regras fixas. Acentua-se a faceta criativa da linguagem e, ao mesmo tempo, estabelecem-se generalizações linguísticas.

Todavia, também este modelo demonstra ter as suas limitações, uma vez que os exercícios propostos se encontram afastados da realidade. Simultaneamente, a representação da linguagem é demasiado esquemática e as regras fornecidas são extremamente complexas (cf. Roulet, 1975).

Como se pode verificar, os contributos das correntes deixam marcas positivas nos modelos de ensino da língua, mas não se revelam capazes de solucionar por completo os problemas do ensino da gramática em contexto escolar.

Muitos investigadores defendem que o ensino da gramática pode ser dispensado na aprendizagem de uma língua, mas “[m]aldizer da gramática” é “tão desarrazoado quanto malsinar os compêndios de boas maneiras só porque preceituam as normas da polidez que todo civilizado deve acatar” (Cegalla, 1984: XVII).

Já em 1746, Luís António Verney (citado por Mateus, 2005: 6) defende a necessidade da aprendizagem da gramática da língua: “Todos aprendem a sua língua no berço; mas se acaso se contentam com essa notícia, nunca falarão como homens doutos (acrescendo que) na verdade, o primeiro princípio de todos os estudos deve ser a gramática da própria língua”.

No contexto escolar actual, a gramática “necessita, com alguma urgência, que lhe seja reconhecido e definido um estatuto de dignidade do qual anda dissociada no ensino da língua, nos últimos anos” (Figueiredo, 1999: 141).

O seu ensino assume uma importância crucial, contribuindo “para uma construção nos discentes de modelos conceptuais de organização e funcionamento linguísticos do português” (Osório, 2004: 8). Por outras palavras, o ensino da gramática possibilita a sistematização e a unificação dos diversos fenómenos da linguagem em categorias distintas. Essa categorização contribui, de acordo com Vygotsky (1979), para todo o desenvolvimento mental da criança, uma vez que a consciencialização da organização formal dos elementos linguísticos ajudam-na a transitar para um nível superior de domínio da linguagem.

A aprendizagem da gramática deve ter como principal objectivo a activação e o desenvolvimento da consciência (meta)linguística, e a criação de conhecimentos explícitos sobre a linguagem. Essa tarefa não é simples, mas pode ser facilitada pela “utilização de uma metalinguagem (neste caso, a terminologia gramatical) que crie uma distância entre o indivíduo e o objecto de estudo e lhe permita analisar o funcionamento desse objecto” (Mateus, 2002a: 11).

A existência desses conhecimentos explícitos permite que a gramática seja, nas aulas de Língua Portuguesa, “objecto de reflexão dinâmica, isto é, que a reflexão sirva um melhor uso («melhor», no sentido de «mais adequado») por parte dos alunos e não se limite à exibição teórica de conhecimentos a que depois não corresponde uma aplicação funcional” (Azevedo, 1999: 97). Para além disso, a reflexão sobre a língua, de acordo com Nogueira (1999: 105), “proporciona a oportunidade de os alunos (...) realizarem operações intelectuais de variável grau de complexidade (comparar, classificar, analisar, inferir regularidades, formular juízos, categorizar, conceptualizar)”, o que tem repercussões positivas no seu desenvolvimento “quer a nível cognitivo, quer mesmo, ainda que indirectamente, a nível sócio-afectivo, já que todo o acto de conhecer implica uma tomada de posição, uma atitude, uma transformação” (cf. *ibidem*).

IV – ESTUDO REALIZADO

1. Justificação do estudo.

Ultimamente, as preocupações educativas têm recaído, cada vez mais, no domínio consciente e reflectido, e na compreensão estruturada da língua portuguesa por parte dos jovens. Nesse sentido, os Programas escolares da respectiva disciplina referem claramente a necessidade da “tomada de consciência progressiva da estrutura e do funcionamento da língua” (Ministério da Educação, 1991b: 48), reconhecem o carácter transversal desta última e sublinham a importância do seu conhecimento profundo para o sucesso nas restantes aprendizagens curriculares. Isto significa que os Programas de Língua Portuguesa visam o desenvolvimento da consciência (meta)linguística pela promoção de conhecimentos explícitos sobre a estrutura do sistema linguístico e sobre as regras que asseguram o seu funcionamento.

Por outro lado, estabelece-se como um dos principais objectivos educativos proporcionar aos alunos a experimentação das potencialidades comunicativas da linguagem em diferentes situações de uso e alargar a sua experiência nesse campo. É por isso que os *Objectivos gerais de Ciclo* contemplam o domínio da “Comunicação/Expressão” e estabelecem várias metas a atingir no 3º Ciclo da Escolaridade Básica. Assim, os aprendentes devem ser capazes de “[e]xprimir-se em língua portuguesa, oralmente e por escrito, com clareza e correcção, de acordo com finalidades e situações comunicativas diversificadas” (Ministério da Educação, 1991a: 1), de “[u]tilizar técnicas de comunicação verbal (...), respeitando as regras inerentes” (*ibidem*: 2) e de “[c]omunicar criativamente ideias, sentimentos e vivências, seleccionando os meios em função da intenção comunicativa e dominando técnicas de expressão das [diferentes] linguagens (...)” (*ibidem*: 3). Ao mesmo tempo, as aprendizagens realizadas devem ajudá-los a “[i]dentificar ideias e apreender intenções contidas em diferentes tipos de discurso oral e em língua portuguesa, incluindo os de domínios específicos

(comunicação social, áreas científicas, ...)" (*ibidem*: 1), a "[i]dentificar e utilizar, com rigor, vocabulário específico, no contexto do discurso próprio das diferentes áreas de saber" (*ibidem*: 1) e a "[e]videnciar sensibilidade estética no exercício de actividades criativas e na apreciação de manifestações artísticas (...), utilizando as suas experiências e os conhecimentos adquiridos para fundamentar juízos pessoais" (*ibidem*: 4). O desenvolvimento de tais capacidades exige um treino contínuo e uma prática sistemática, a leitura de "obras de temas e géneros variados (...) ajustados ao seu nível etário e universo de referência, (...) [em interacção] com o texto, a partir das suas vivências, conhecimento do mundo e experiências de leitura" (*ibidem*: 5) e a utilização de "processos de aperfeiçoamento dos escritos em língua portuguesa para resolver problemas relacionados com a intencionalidade e adequação comunicativas, a coerência textual, a ortografia e a organização gráfica" (*ibidem*: 5).

Como já anteriormente foi referido, as maiores exigências sociais, em geral, e escolares, em particular, recaem na complexa actividade linguística da escrita. No *Programa de Língua Portuguesa* do 3º Ciclo, especifica-se que a "aprendizagem da escrita constitui uma via de redescoberta e de reconstrução da língua" e que "a prática da escrita organiza e desenvolve o pensamento, acelera aquisições linguísticas, permite ler melhor e aprender mais" (Ministério da Educação, 1991b: 39), sublinhando-se que a "interiorização de hábitos de escrita decorre da frequência da sua prática, associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança" (*ibidem*). O mesmo *Programa* estabelece que a escrita deve ser trabalhada nas suas diferentes vertentes, cumprindo finalidades distintas. Assim, a prática da "[e]scrita [e]xpressiva e [l]údica" deve ter como objectivos "[e]xperimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita", "[a]profundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura" e "[p]romover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção" (*ibidem*: 41). O exercício sistemático da "[e]scrita para [a]propriação de [t]écnicas e de [m]odelos" deve ser levado a cabo com os objectivos de "[p]roduzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita" e de "[d]esenvolver métodos e

técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens, com recurso eventual a novas tecnologias” (*ibidem*: 45). O treino do “[a]perfeiçoamento de [t]exto”, por sua vez, deve ter como objectivos “[a]perfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção”, “[a]largar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua” e “[d]esenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias” (*ibidem*: 47).

Não deve ser esquecido o facto de a produção escrita, mais do que qualquer outra actividade linguística, exigir dos aprendentes um bom conhecimento das regras de funcionamento da sua língua. Este aspecto também se encontra contemplado no *Programa de Língua Portuguesa* do 3º Ciclo, onde se refere que a análise e a reflexão sobre os aspectos reguladores da linguagem devem visar a descoberta de “aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua, a partir de situações de uso” e a apropriação “de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento dos discursos e o aperfeiçoamento da expressão pessoal” (*ibidem*: 49).

Tomando em atenção o que atrás ficou explicitado, considerou-se pertinente a realização de uma investigação em contexto escolar que possibilitasse a obtenção de dados referentes à existência, nos aprendentes, da consciência (meta)linguística que regula os usos que eles fazem da linguagem escrita em contexto escolar. A opção pelos discursos escritos deveu-se à complexidade a estes inerente e ao facto de serem estes os meios onde melhor e com maior frequência se manifesta e se revela a consciência (meta)linguística dos seus autores.

2. Objectivos investigativos.

O trabalho de investigação no âmbito do envolvimento da consciência (meta)linguística em produções escritas efectuadas em contexto escolar teve como seus objectivos principais:

- (i) verificar em que medida se torna possível avaliar a consciência (meta)linguística dos aprendentes através da observação das alterações a que procedem no processo da redacção e da revisão textual;
- (ii) analisar as alterações efectuadas pelos alunos;
- (iii) determinar se, no processo da revisão textual, os aprendentes detectam todas as falhas e incorrecções existentes;
- (iv) reflectir sobre as incorrecções e inadequações não detectadas pelos alunos;
- (v) comprovar a existência, nos aprendentes, de conhecimentos linguísticos explícitos e verbalizáveis;
- (vi) atentar nas diferenças existentes nos usos da linguagem escrita feitos por alunos que sempre residiram em Portugal e por alunos lusodescendentes que iniciaram o seu percurso de vida noutros países.

3. Participantes do estudo, recolha de dados e métodos de tratamento.

O presente estudo pretende enquadrar-se no âmbito da investigação qualitativa (cf. Bogdan & Biklen, 1992), levada a cabo em contexto pedagógico. Todos os dados foram obtidos no meio escolar, através da interacção entre a investigadora e os participantes.

A análise do material linguístico recolhido é essencialmente descritiva, embora recorra a somas numéricas para facilitar o tratamento dos dados. A reflexão assenta em descrições de situações e aspectos considerados pertinentes, que surgem continuamente ilustradas pelas citações de afirmações várias que constam nos discursos dos participantes.

O trabalho de investigação envolveu aprendentes que se encontravam, no ano lectivo de 2003/2004, a frequentar o 9º ano de escolaridade, numa escola situada numa vila no Sul do distrito de Aveiro.

A opção por este nível de ensino deveu-se ao facto de ele corresponder ao final do 3º Ciclo do Ensino Básico e da escolaridade obrigatória em Portugal. Neste ano terminal, pressupõe-se que os alunos que o concluam com sucesso e consequente aprovação terão cumprido os objectivos definidos como metas a atingir no final de Ciclo e terão adquirido e desenvolvido as competências estabelecidas nos *Objectivos gerais de Ciclo* como as “competências terminais”, que compreendem as “competências transversais”, trabalhadas no âmbito de todas as áreas disciplinares, e as “competências específicas”, trabalhadas em cada disciplina em particular. Trata-se, portanto, de um nível de escolaridade que pode fornecer dados de grande relevância para a compreensão da realidade educativa.

A investigadora foi, ao longo do ano lectivo supra-referido, professora de Inglês dos alunos envolvidos no estudo. Os dados foram recolhidos no início do ano, nas aulas da disciplina leccionada pela investigadora, o que permitiu que o trabalho levado a cabo não ficasse condicionado pelo conhecimento prévio das capacidades e dos desempenhos dos alunos em língua portuguesa.

A investigação começou por um diálogo com os jovens, que tinha por objectivo explicar as razões e as finalidades do trabalho a desenvolver. Após a obtenção de uma reacção positiva e da demonstração, pela totalidade dos alunos, de entusiasmo e da vontade de tomar parte no estudo, foram-lhes propostas, em momentos distintos, algumas actividades destinadas à recolha de informações e dados diversificados.

Num primeiro momento, os aprendentes produziram textos escritos, subordinados a um tema escolhido pelas próprias turmas (ver Anexo 3).

Essa tarefa foi cumprida pela totalidade dos alunos do 9º ano da escola. Depois de analisados os produtos obtidos, foi escolhida, para servir de base ao

estudo, apenas uma das turmas – a que oferecia maior diversidade, tanto ao nível dos desempenhos escritos dos alunos, como ao nível da própria constituição do grupo. Efectivamente, a turma em causa, composta por vinte e três jovens, incluía alguns aprendentes descendentes de emigrantes portugueses que tinham retornado para Portugal há relativamente pouco tempo.

À turma seleccionada foi, mais tarde, proposta uma ficha de trabalho, construída a partir do texto produzido no primeiro momento por um aluno da outra turma do 9º ano (ver Anexos 4 e 4.1.).

O último instrumento de recolha de dados apresentado aos aprendentes teve a forma de um questionário e foi elaborado para obter dados pessoais relevantes para o estudo e para perceber a relação estabelecida pelos jovens com a língua portuguesa (ver Anexos 1, 1.1. e 2).

Em cada um dos momentos de recolha de dados, todas as tarefas foram detalhadamente explicadas e todas as questões ficaram devidamente esclarecidas, de modo a que não surgissem dúvidas durante a realização das actividades propostas.

Já sem o envolvimento dos alunos e com a autorização do Órgão de Gestão da escola, a investigadora acedeu aos *dossiers* que continham os processos individuais dos jovens e recolheu as informações respeitantes aos seus desempenhos na disciplina de Língua Portuguesa ao longo de todo o percurso escolar.

A preocupação de respeitar os princípios éticos de uma investigação em contexto pedagógico e de proteger as identidades dos alunos, que com tanto empenho e prontidão participaram activamente no estudo, levou à atribuição, a cada aprendente, de um código composto por um número e uma letra ou um conjunto de letras, que permite a sua identificação ao longo do estudo. Os códigos que integram a letra F dizem respeito a jovens do sexo feminino; os que contêm a letra M referem-se a jovens do sexo masculino; os que incluem a combinação LD indicam que se trata de aprendentes lusodescendentes. Assim, por exemplo, o código 01F representa uma rapariga, o código 15M refere-se a um

rapaz e o código 04LDF diz respeito a uma rapariga descendente de emigrantes portugueses.

O aluno autor do texto que surge na ficha de trabalho é identificado com um nome fictício.

Todas as afirmações dos alunos que aqui se apresentam transcritas respeitam a grafia utilizada pelos próprios.

Por fim, resta mencionar que a exemplificação dos diferentes aspectos postos em destaque não pretende ser exaustiva. Por isso, em cada caso, transcreve-se um número reduzido de segmentos textuais, que servem o propósito único de ilustrar as diversas situações às quais se faz referência.

4. Os dados recolhidos.

4.1. Caracterização dos participantes.

A turma de 9º ano seleccionada para a realização do estudo era composta por vinte e três alunos. Para conveniência de análise e devido às características linguísticas dos jovens, a reflexão recai, ao longo do trabalho, sobre os desempenhos de dois grupos distintos – o conjunto constituído por dezanove aprendentes que sempre viveram em Portugal e o conjunto constituído por quatro alunos que iniciaram o seu percurso consciente de vida fora do País.

A caracterização dos participantes tem na sua base as informações obtidas a partir do questionário passado no último momento da recolha de dados junto dos alunos (ver Anexos 1 e 1.1.) e a partir das informações existentes nos processos individuais dos jovens sobre os seus desempenhos na disciplina de Língua Portuguesa no 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (ver Anexo 2).

Neste capítulo, referente à caracterização dos aprendentes, muitos dados relativos ao grupo composto por dezanove aprendentes são sumariados em forma

de Quadros numéricos para facilitar a sua visualização e percepção globais. Já no que diz respeito ao grupo constituído por quatro alunos lusodescendentes, a apresentação de Quadros semelhantes não se justifica, devido ao número reduzido de alunos e devido ao facto de as particularidades destes últimos exigirem uma atenção mais individualizada.

Relativamente ao questionário, a opção de não ter sido esse o primeiro, mas antes o último instrumento de recolha dos dados, prendeu-se, sobretudo, com factores motivacionais. Efectivamente, constatou-se que os alunos encararam a realização desta actividade apenas como necessária, enquanto que as primeiras tarefas foram por eles vistas como bastante mais interessantes e estimuladoras. Para além disso, a elaboração de um questionário deste teor exigia um contacto prévio com os produtos obtidos nas duas tarefas anteriores (as composições e a ficha de trabalho).

O referido questionário apresentava duas versões, tendo a versão A sido destinada aos alunos que não residiram fora de Portugal e a versão B - aos jovens descendentes de emigrantes portugueses.

O objectivo desta actividade era ter acesso a alguns dados de índole pessoal pertinentes para o estudo e perceber que tipo de relação estabelecem os jovens com as línguas em geral, e com a língua portuguesa em particular. As respostas dos alunos relativas ao relacionamento com a língua portuguesa e percepções do seu domínio são confrontadas, na reflexão sobre os dados, com as informações recolhidas relativamente aos progressos na disciplina de Língua Portuguesa ao longo da escolaridade destes jovens.

Na versão A do questionário, pretendeu-se averiguar os seguintes aspectos respeitantes aos aprendentes:

- as suas idades;
- as suas nacionalidades e as dos seus pais (questões 1 e 2);
- a escolaridade e as profissões dos pais (questão 3);
- os locais de residência e as eventuais deslocações de uma região do País para outra (questões 5 e 5.1.);

- a(s) língua(s) utilizada(s) em casa e no seu dia-a-dia (questões 4 e 7);
- a sua consciência da variação dialectal, no caso daqueles que tinham vivido noutras regiões (questão 5.2.);
- as línguas conhecidas (questão 6);
- a sua língua predilecta e as razões por detrás dessa preferência (questão 8);
- o local e a altura em que se deu a aprendizagem da leitura e da escrita (questão 9);
- os domínios da língua que lhes oferecem as maiores dificuldades (questão 10);
- a avaliação que eles próprios fazem dos seus conhecimentos linguísticos (questão 11);
- a consciência que têm das diferenças dos usos da linguagem no contexto escolar e fora desse contexto (questão 12);
- a consciência que têm das diferenças existentes entre os usos orais e os usos escritos da língua portuguesa (questão 12.1);
- a consciência que têm da necessidade do cumprimento de determinadas regras e convenções reguladoras dos seus discursos (questão 13).

Na versão B do mesmo questionário, as informações a obter eram algo distintas. Começava-se por apurar:

- as idades dos aprendentes;
- o país onde tinham nascido (questão 1, parte I);
- as suas nacionalidades e as dos seus pais (questões 2 e 3, parte I);
- a escolaridade e as profissões dos pais (questão 4, parte I);

Para além disso, e relativamente às vivências dos jovens no estrangeiro, pretendia-se saber:

- a(s) língua(s) utilizada(s) no seu seio familiar (questão 5, parte I);
- a língua em que tinham começado a falar (questão 6, parte I);
- os locais onde utilizavam a sua primeira língua (questão 6.1., parte I);
- as línguas a que recorriam no seu dia-a-dia (questões 7 e 7.1., parte I);
- a língua em que aprenderam a leitura e a escrita (questão 8, parte I);

- o local e a altura em que se deu a aprendizagem da leitura e da escrita (questão 8.1., parte I);
- o local e a altura em que aprenderam a ler e a escrever em Português (questão 9, parte I);
- os contactos existentes com a língua portuguesa (questão 10, parte I);
- a frequência de aulas de língua portuguesa (questões 11, 11.1. e 11.2. parte I).

No que diz respeito às vivências dos aprendentes depois do retorno para Portugal, interessou descobrir:

- a idade que tinham aquando do regresso (questão 1, parte II);
- a localidade escolhida pelas suas famílias para fixar residência (questão 2, parte II);
- a língua actualmente utilizada em casa (questão 3, parte II);
- as línguas conhecidas (questão 4, parte II);
- a língua que sentem como a materna e as razões subjacentes a esse sentimento (questão 5, parte II);
- a língua que sentem como a segunda e as razões subjacentes a esse sentimento (questão 5.1., parte II);
- a sua língua predilecta e as razões por detrás dessa preferência (questão 5.2., parte II);
- os domínios da língua portuguesa que se revelavam como maiores obstáculos após a vinda para Portugal (questão 6, parte II);
- os domínios da língua que oferecem as maiores dificuldades actualmente (questão 6.1., parte II);
- a avaliação que fazem dos seus conhecimentos linguísticos (questão 7, parte II);
- a consciência que têm de distinções entre a sua linguagem e a linguagem dos outros (questão 8, parte II);
- a consciência que têm das diferenças dos usos da linguagem no contexto escolar e fora desse contexto (questão 9, parte II);
- a consciência que têm das diferenças existentes entre os usos orais e os usos escritos da língua portuguesa (questão 9.1., parte II);

- a consciência que têm da necessidade do cumprimento de determinadas regras e convenções reguladoras dos seus discursos (questão 10, parte II).

4.1.1. Dados pessoais relevantes.

O primeiro grupo de alunos, composto por dezanove elementos, inclui dezassete jovens do sexo feminino e dois jovens do sexo masculino.

Encontram-se, neste grupo, para além dos dezassete aprendentes que nunca viveram fora do território português, duas alunas que nasceram no estrangeiro – a aluna 11F, que nasceu na Suíça, e a aluna 19F, que nasceu na Venezuela. A decisão da sua integração neste primeiro conjunto deveu-se ao facto de as suas famílias terem regressado para Portugal quando elas tinham apenas alguns meses de idade.

No momento da recolha das informações pessoais, as idades dos participantes oscilavam, como se pode constatar pela observação do Quadro 1, entre os treze e os dezasseis anos, situando-se a grande maioria dos alunos na faixa etária dos catorze anos.

Quadro 1.
Idades dos aprendentes – resultados globais (19 alunos).

13 anos	14 anos	15 anos	16 anos
1	11	5	2

Todos os participantes são portugueses, com excepção da aluna 11F, que tem nacionalidade dupla. Ela é portuguesa e suíça, apenas pelo facto de ter nascido na Suíça.

O Quadro 2 mostra que a grande maioria dos pais destes aprendentes também é de nacionalidade portuguesa.

Quadro 2.**Nacionalidade dos pais – resultados globais (19 alunos).**

Ambos os pais são portugueses	Um dos pais não é português	Ambos os pais não são portugueses
16	2	1

É curioso notar que mesmo os pais da participante 11F, que tem nacionalidade portuguesa e suíça, são ambos portugueses. Por outro lado, destacam-se os casos dos pais de três alunos, que se constituem em casais mistos: tanto a mãe, como o pai da aluna 06F são brasileiros; o pai da aluna 10F é angolano; e a mãe da aluna 19F é venezuelana.

Também as informações relativas à escolaridade e às profissões dos pais e aos locais de residência destas famílias se tornam relevantes, uma vez que ajudam a criar uma melhor compreensão do ambiente sócio-cultural em que se encontram inseridos os jovens que participaram no estudo.

O Quadro que se segue sumaria os dados obtidos sobre a formação académica dos pais.

Quadro 3.**Escolaridade dos pais – resultados globais (19 alunos).**

Inferior ao 9º ano	9º ano		12º ano		Superior ao 12º ano	
<i>ambos os pais</i>	<i>um dos pais</i>	<i>ambos os pais</i>	<i>um dos pais</i>	<i>ambos os pais</i>	<i>um dos pais</i>	<i>ambos os pais</i>
9	3	2	1	–	2	2

Os números demonstram que os pais de cerca de metade dos alunos têm uma escolaridade bastante reduzida, uma vez que é inferior ao 9º ano. Ao mesmo tempo, cinco jovens têm um dos pais ou ambos com a formação escolar correspondente à actual mínima obrigatória. E apenas os pais de quatro alunos prolongaram os seus estudos formais para além dos limites escolares.

No que respeita às ocupações destes adultos, torna-se possível afirmar que estas traduzem as suas formações.

Assim, nove das mães não exercem nenhuma actividade profissional, sendo domésticas; quatro detêm cargos administrativos; quatro desempenham as funções de operárias/empregadas.

Quinze pais encontram-se ligados ao trabalho físico: um é operário, um é construtor civil, um é empresário agrícola, dois são bate-chapas, dois são pedreiros, um é electricista e canalizador, cinco são motoristas, um é empregado de padeiro e um é empregado camarário.

Dos restantes seis adultos (duas mães e quatro pais), três trabalham no sistema do ensino, sendo professores (as mães dos alunos 04F e 16M e o pai da aluna 04F), dois são empresários (o pai da aluna 02F e o pai do aluno 16M), e um, no dizer da própria aluna (10F), *“não tem profissão”*.

O próximo Quadro apresenta os dados relativos aos locais de residência das famílias dos participantes.

Quadro 4.
Local de residência – resultados globais (19 alunos).

Vila onde se situa a escola	Vilas/aldeias circundantes	Residiram sempre na mesma localidade	Mudaram de localidade de residência
7	12	14	5

Verifica-se que nenhum destes jovens reside em meio urbano, vivendo sete dos alunos na própria vila em que se localiza a escola, e sendo os restantes oriundos de outras vilas ou aldeias pertencentes ao mesmo distrito.

Relativamente às mudanças de locais de residência, observa-se que catorze alunos viveram sempre na mesma localidade. As cinco aprendentes (03F, 08F, 09F, 10F e 12F) cujas famílias abandonaram uma localidade para viver numa outra, deslocaram-se dentro do mesmo distrito.

Merece uma nova referência a aluna 11F, que afirma ter vivido noutro país – a Suíça – e que foi incluída no conjunto dos catorze jovens que residiram sempre no mesmo local. Como já anteriormente foi explicado, o facto de ela ter residido no estrangeiro não se revela significativo para o presente estudo, uma vez que a sua permanência fora de Portugal se limitou a poucos meses subsequentes ao nascimento.

Torna-se possível concluir da observação de todos estes dados que o grupo de dezanove aprendentes é relativamente uniforme em todos os parâmetros até aqui analisados.

O segundo grupo considerado, composto por quatro aprendentes lusodescendentes, inclui duas jovens do sexo feminino e dois jovens do sexo masculino.

Relativamente às suas idades, dois dos alunos tinham, no momento do preenchimento do questionário, catorze anos (03LDM e 04LDF) e dois tinham dezasseis anos (01LDF e 02LDM).

Estes quatro aprendentes nasceram e viveram, durante alguns anos, em países estrangeiros: dois em França (02LDM e 04LDF), uma na Venezuela (01LDF) e um na Austrália (03LDM).

Os alunos 02LDM e 04LDF são franceses, a aluna 01LDF é venezuelana e o aluno 03LDM tem nacionalidade dupla, sendo australiano e português.

No que refere aos pais dos jovens, três casais são de nacionalidade portuguesa (os pais dos alunos 01LDF, 03LDM e 04LDF). Apenas o aprendente 02LDM é filho de um casal misto – a sua mãe é portuguesa e o seu pai é francês.

Quanto à formação académica destes adultos, sabe-se que os pais dos alunos 01LDF, 03LDM e 04LDF têm ambos escolaridade inferior ao 9º ano. A formação de ambos os pais do aluno 02LDM é equivalente ao 9º ano.

Nas profissões por eles exercidas, não se assinalam diferenças substanciais relativamente às profissões dos pais dos participantes considerados no primeiro grupo. Assim, duas mães são domésticas, uma é ajuda de cozinha e uma é auxiliar de Centro de Dia de Idosos. Dois dos pais trabalham na construção civil, um é pedreiro e um é operador de máquinas.

Finalmente, no que concerne aos locais de residência, é de referir que, após o retorno para Portugal, as famílias destes aprendentes escolheram o meio rural para sua fixação.

Verifica-se, então, que a condição social destes quatro jovens não difere significativamente da dos alunos incluídos no primeiro grupo. O que traça as

principais distinções entre os dois conjuntos de aprendentes são os factores de índole cultural, uma vez que os jovens lusodescendentes tiveram a oportunidade de contactar de perto com outras culturas, enquanto as suas famílias estiveram inseridas no seio de sociedades diferentes.

4.1.2. Relação estabelecida com a língua portuguesa.

O mesmo questionário, como já foi referido, destinava-se à recolha de dados que possibilitassem a compreensão de uma faceta essencial numa investigação deste tipo – a relação que os participantes estabelecem com as línguas em geral e com a língua portuguesa em particular. As questões colocadas conduziam os aprendentes a uma reflexão sobre essa relação, focando a sua atenção em aspectos como o gosto pelas línguas, o domínio da língua materna e consciência das diferenças de uso da linguagem em contextos distintos.

No que concerne ao grupo de alunos constituído por dezanove elementos, a primeira questão relacionada com a língua encontrava-se ligada aos seus locais de residência e eventuais deslocações dentro do país. Assim, pretendia-se saber se aqueles jovens que tinham vivido noutras localidades que não aquele em que residem actualmente sentiam diferenças linguísticas locais/regionais.

As cinco aprendentes que passaram pela experiência de viver noutras localidades (03F, 08F, 09F, 10F e 12F) afirmam não sentir distinções nos modos de falar. Apenas uma aluna (10F) não fornece nenhuma explicação, limitando-se a escrever *“Não se notam diferenças.”* As restantes acabam por demonstrar que percebem que não existem diferenciações significativas devido à proximidade geográfica dos locais em causa e à consequente inserção dos falares num mesmo dialecto:

- *“Onde eu tive, onde eu moro agora não há grande diferença. Por ser perto e também por vir de lá muito pequena.”* (03F);

- *“Não sinto nenhuma diferença até porque a Mealhada não é muito longe e por isso não se sente nenhuma diferença na linguagem.”* (09F);
- *“Nunca vivi noutra zona do país, vivi apenas numa localidade perto de onde vivo agora, por isso não notei nenhuma diferença na linguagem.”* (08F);
- *“Não, porque vivi sempre nesta zona do País.”* (12F).

É curiosa a observação feita pela aluna 06F, que tem como local de residência permanente uma localidade rural do distrito de Aveiro e que afirma deslocar-se, no período de férias, para a cidade de Lisboa:

- *“Sim, nas férias grandes costumo passar sempre 2 meses em Lisboa. Em Lisboa as pessoas são mais cultas a falar. Na aldeia, as pessoas falam de uma maneira «grossa»”.*

Esta resposta parece demonstrar que a jovem desvaloriza, de algum modo, o falar das pessoas do seu meio em relação à dita “linguagem culta” mais característica dos habitantes da capital.

Relativamente às línguas que os aprendentes conhecem, pretendia-se que eles indicassem aquelas sobre as quais possuísem saberes formais (o que foi devidamente explicado aquando do preenchimento do questionário). O quadro que se segue apresenta os números obtidos.

Quadro 5.
Línguas conhecidas – resultados globais (19 alunos).

3 línguas	4 línguas	mais de 4 línguas
15	2	2

Verifica-se que a maioria dos alunos afirma conhecer três línguas. Todas elas são europeias: o Português, o Inglês e o Francês. Trata-se, portanto, da sua língua materna e das duas línguas estrangeiras estudadas em contexto escolar.

Apenas dois aprendentes apontam quatro línguas como as conhecidas, sendo três delas as mesmas que foram indicadas pelos seus colegas – a língua portuguesa, a inglesa e a francesa. O aluno 16M refere como quarta língua o Bengali e a aluna 19F – o Castelhana. Enquanto os saberes respeitantes ao

castelhano por parte desta última jovem se explicam facilmente pelo facto de a sua mãe ser venezuelana, os eventuais conhecimentos de Bengali do aluno 16M só se podem explicar pela sua curiosidade por línguas diferentes, já que não se trata de uma língua utilizada nem seu dia-a-dia, nem no seu seio familiar.

Duas outras aprendentes acabam por enumerar várias línguas, entre as quais continuam a surgir o Português, o Inglês e o Francês. A elas, as alunas 10F e 11F acrescentam o Italiano, o Espanhol e o “Brasileiro”, identificando esta última como uma língua autónoma e não como variante do Português. Para além disso, a aprendente 10F afirma conhecer o “*Luxamburguês*”.

Em casa, todos estes alunos utilizam a língua portuguesa como meio de comunicação. É interessante constatar que o Português é também a língua falada nas famílias das duas aprendentes que têm um dos pais proveniente de outro país – a 10F e a 19F. A aluna 06F, filha de brasileiros, usa em casa o Português do Brasil.

Também nas vivências do quotidiano, a língua mais utilizada é a portuguesa, tal como se pode constatar pela observação do Quadro 6.

Quadro 6.
Línguas utilizadas no dia-a-dia – resultados globais (19 alunos).

Português	Português e Inglês	Português e Francês
15	2	2

Torna-se notório que um número muito reduzido de jovens faz uso frequente de outras línguas que não a materna. As alunas 06F e 09F afirmam recorrer, no seu dia-a-dia, ao Inglês e as alunas 11F e 18F - ao Francês.

Quanto à língua de que os participantes mais gostam, independentemente do nível do seu domínio e da qualidade de conhecimentos formais sobre ela, os números apresentados no Quadro 7 não deixam dúvidas – mais de metade dos alunos elege como sua língua predilecta a sua língua materna, ou seja, o Português.

Quadro 7.
Língua(s) preferida(s) – resultados globais (19 alunos).

Português	Inglês	Francês	Português + outra língua		
			Português e Inglês	Português do Brasil e Inglês	Português do Brasil e Francês
11	3	1	1	1	1

De entre os onze aprendentes que demonstram preferência pela língua portuguesa, apenas a participante 08F não fornece nenhuma explicação. Para os restantes, a língua materna é a língua de eleição por se tratar da língua deles, da língua do seu país e da língua que melhor sabem, tal como demonstram as seguintes afirmações dos próprios alunos:

- *“Português, porque «nasceu» comigo.”* (01F);
- *“Língua Portuguesa, pois é a língua do meu país e a qual onde me integro mais.”* (02F);
- *“Português, porque é a língua que eu falo todos os dias.”* (03F);
- *“Português, porque é a língua do meu País e a que sei falar melhor.”* (05F);
- *“Eu gosto muito de Português, porque é a minha língua e é a que é mais fácil para mim.”* (07F);
- *“Gosto muito da Língua Portuguesa, porque é a minha língua materna e que falo todos os dias.”* (09F);
- *“(…) Gosto do português porque é a minha língua.”* (14F);
- *“Português, porque é a língua a que estou habituado.”* (15M);
- *“Português, porque é a língua que conheço à mais tempo.”* (17F);
- *“Português, porque é a língua que conheço melhor e onde não tenho medo de errar.”* (19F).

Três aprendentes não conseguem eleger apenas uma língua e apresentam duas como sendo as preferidas. A participante 06F escolhe o Português na sua variante do Brasil e o Inglês. Também a aluna 11F prefere o Português do Brasil, ao qual acrescenta o Francês. Mas nenhuma delas fundamenta a sua resposta. Já a aprendente 12F, que refere as línguas portuguesa e inglesa, apresenta a seguinte explicação:

- “(...) *Português porque foi a língua que sempre falei e Inglês porque é uma língua «universal»*”.

Para além disso, existem quatro alunos que afirmam que a sua língua predilecta é uma língua estrangeira, apresentando como justificações para tal facto as seguintes:

- “*Inglês, porque acho uma língua fascinante. Sempre gostei, e é mais fácil que o Português.*” (04F);

- “*Inglês, porque é espectacular. Eu «amo» essa língua é muito interessante e não é muito difícil.*” (13F);

- “*Inglês, porque é uma língua universal e que gosto de falar.*” (16M);

- “*O Francês, porque tenho família na França e quando falo com eles falo normalmente em Francês e para mim é uma das mais fáceis.*” (18F).

Também deve ser mencionado o caso da participante 10F, que afirma o seguinte:

- “*Não tenho uma língua preferida, pois acho elas todas interessantes.*”

Relativamente à própria língua materna dos participantes, considerou-se pertinente saber onde e quando estes tiveram o seu primeiro contacto com as duas modalidades formais da língua tão importantes para a construção dos conhecimentos sobre a organização interna e o funcionamento do idioma – a leitura e a escrita. Os resultados obtidos encontram-se sistematizados no Quadro 8.

Quadro 8.

Local e altura da aprendizagem da leitura e da escrita – resultados globais (19 alunos).

Leitura			Escrita		
<i>casa</i>	<i>infantário</i>	<i>escola</i>	<i>casa</i>	<i>infantário</i>	<i>escola</i>
4	3	12	3	4	12

Constata-se que mais de metade dos alunos beneficiou do ensino explícito da vertente escrita da linguagem apenas quando ingressou na escola. Somente

três aprendentes iniciaram a sua formação nesse domínio ainda no infantário (12F, 16M e 18F) e outros três – em casa, graças aos esforços das suas famílias (13F, 14F e 17F). A jovem 04F afirma ter aprendido a ler em casa, antes de ter começado a frequentar o infantário; mas salienta ter sido o infantário o local onde aprendeu a escrever.

Quanto aos domínios da língua que oferecem as maiores dificuldades aos participantes, no próprio entender destes, os dados apresentam-se sumariados no Quadro que se segue.

Quadro 9.
Domínios da língua que oferecem maior dificuldade – resultados globais (19 alunos).

Todos os domínios	Gramática	Ortografia	Pontuação	Construção frásica	Nenhum domínio
1	4	4	1	2	4

As categorias que surgem neste quadro têm na sua base as respostas dos alunos.

Nenhum aprendente diferenciou a expressão oral da expressão escrita.

Enquanto existe uma jovem que admite que em todos os domínios da língua se depara com algum tipo de obstáculos (10F, quando escreve “*Em tudo um pouco, eu sinto dificuldade.*”), quatro alunos afirmam não ter dificuldades em nenhum domínio (04F, 16M, 17F e 19F).

Ao mesmo tempo, quatro aprendentes usam o termo genérico “gramática” para designar a área da língua que vêem como a menos simples (02F, 05F, 08F e 11F). Sete alunos, no entanto, conseguem particularizar os domínios que lhes oferecem mais dificuldades: as respostas das aprendentes 01F, 03F, 07F e 12F apontam para o domínio da ortografia, as dos aprendentes 13F e 15M para o domínio da sintaxe (construção frásica) e a da aprendente 19F para o domínio da pontuação.

A aluna 14F não respondeu a esta questão e as alunas 06F e 18F não compreenderam a pergunta e forneceram explicações inapropriadas.

De seguida, pretendia-se que os participantes procedessem a uma avaliação qualitativa do nível global dos seus conhecimentos relativos à língua materna. Os resultados seguem-se no Quadro 10.

Quadro 10.

Auto-avaliação dos conhecimentos da língua portuguesa – resultados globais (19 alunos).

Nível fraco	Nível médio	Nível bom	Nível muito bom
–	4	12	3

É curioso notar que nenhum aprendente auto-avaliou o seu domínio da língua portuguesa como sendo “fraco”. Pelo contrário, mais de metade dos jovens sente-o como sendo “bom” (02F, 03F, 04F, 05F, 06F, 08F, 12F, 13F, 14F, 16M, 17F e 19F) e três alunas até o classificam como sendo “muito bom” (01F, 07F e 09F).

Aqui pode ser interessante confrontar as visões dos alunos com as informações existentes nos seus processos individuais e respeitantes às avaliações de final de cada Período lectivo em cada um dos anos escolares anteriores ao ano em que se realizou a investigação.

Os dados individuais, que podem ser consultados no Anexo 2, foram transcritos literalmente a partir dos documentos que constam nos *dossiers* relativos aos alunos. Os nomes dos estabelecimentos de ensino frequentados não se encontram incluídos nas transcrições para a protecção da identidade dos participantes.

Antes de se proceder a um comentário global, merecem uma referência alguns dos aprendentes.

Se, por um lado, existe, neste grupo, uma aluna que não frequentou o 1º ano do 1º Ciclo, tendo ingressado de imediato no 2º ano, por outro, fazem parte do grupo alguns alunos que sofreram retenções ao longo dos seus percursos escolares. Nesta situação encontra-se o aprendente 15M, que ficou retido no 9º ano. Também as participantes 11F e 18F tiveram de repetir o 2º e o 2º e o 4º anos do 1º Ciclo, respectivamente. Em ambos os casos, as retenções deveram-se ao facto de não terem atingido as metas relativas à aprendizagem da leitura e da

escrita. A aluna 18F continuou a manifestar dificuldades na assimilação dos diversos conteúdos lectivos e a sua transição tanto do 5º para o 6º ano, como do 8º para o 9º teve lugar mediante um Plano de Recuperação e uma Avaliação Sumativa Extraordinária. No entanto, foi apenas no 8º ano que a aprendente beneficiou de aulas de Apoio Pedagógico Acrescido na disciplina de Língua Portuguesa e foi no final do mesmo ano que, após uma avaliação especializada, ela foi considerada uma aluna com Necessidades Educativas Especiais, ao abrigo do Dec-Lei 319/91 de 23 de Agosto.

O Quadro 11 apresenta uma avaliação sumária dos desempenhos de cada aprendente na disciplina de Língua Portuguesa nos três Ciclos do Ensino Básico. O 3º Ciclo inclui apenas as informações referentes ao 7º e 8º anos de escolaridade, uma vez que a recolha dos dados foi feita no início do 9º ano (com excepção do aluno 15M, que se encontrava a repeti-lo). Os níveis “insuficiente”, “médio”, “bom” e “muito bom”, que figuram no Quadro, correspondem à avaliação média global em cada Ciclo e foram obtidos a partir da análise dos dados de avaliação nos diversos parâmetros em cada um dos Períodos lectivos de cada ano escolar. A oscilação entre níveis médios diferentes encontra-se representada através do recurso a uma seta.

Quadro 11.

Evolução na disciplina de Língua Portuguesa ao longo do percurso escolar – resultados globais (19 alunos).

	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
01F	B	B → M	B
02F	-	B → M	M → B
03F	B → M	B → M	M
04F	-	B / M	B
05F	B / MB	B	B → M
06F	B	B / M → M	M
07F	B → MB → B	B → MB	B / MB → MB
08F	M → MB → B	B / MB	B
09F	B / MB → MB	B / MB → B	B
10F	B / MB	M / B → B / M	M
11F	M → M / I → M	M / I	M
12F	B → MB	B / MB → B	B → MB
13F	B → B / MB	B / MB → M	M → B
14F	MB / B → B / M → B	B / M → MB → B	B → MB
15M	-	B / M	M → I
16M	B → MB	B	B / M → M
17F	B	M / B → M	M
18F	I	M → I / M → M	I
19F	B / MB → B	B / MB → B	M / B → B

Legenda:

I = nível insuficiente

M = nível médio

B = nível bom

MB = nível muito bom

A observação deste Quadro permite verificar que grande parte dos jovens tem clara consciência das suas capacidades e consegue avaliar os seus conhecimentos e desempenhos na disciplina de Língua Portuguesa.

Assim, por exemplo, a auto-avaliação em nível “bom” por parte das aprendentes 02F, 04F, 05F, 08F, 13F, 14F e 19F corresponde à avaliação global que se pode fazer a partir dos dados existentes nos seus processos individuais. O mesmo acontece com a aluna 07F, que avalia os seus conhecimentos em nível “muito bom”, e com os alunos 10F, 11F e 15M, que se auto-avaliam com o nível “médio”.

Por outro lado, existe um conjunto de participantes que não parece ter uma consciência clara das suas capacidades. Trata-se dos seguintes alunos: 01F, que se auto-avalia em “muito bom”, e cuja avaliação global corresponde ao nível “bom”; 03F, 06F, 16M e 17F, que se auto-avaliam em “bom”, e cuja avaliação

global se aproxima do nível “médio”; 18F, que se auto-avalia em “médio”, e cuja avaliação global tende mais para o nível “insuficiente”; 09F, que se auto-avalia em “muito bom”, e cuja avaliação global é mais próxima do nível “bom”.

A análise dos dados individuais permite ainda constatar que o parâmetro que na grande maioria dos alunos recebe uma avaliação qualitativa mais baixa em relação aos outros é o respeitante ao domínio das técnicas de escrita e construção textual.

Com as últimas perguntas do Questionário pretendeu-se verificar a existência da consciência, por parte dos aprendentes, das diferenças de uso da linguagem e da necessidade do cumprimento de regras e convenções em diferentes situações e contextos comunicativos.

Relativamente às eventuais distinções formais na utilização da língua portuguesa dentro e fora do contexto escolar, obtiveram-se os valores que se apresentam no Quadro que se segue.

Quadro 12.

Existência de diferenças nos usos da língua portuguesa dentro e fora do contexto escolar – resultados globais (19 alunos).

Existem diferenças	Não existem diferenças
14	5

Como se pode constatar, existem cinco alunos que admitem que não procedem a diferenciações formais no uso da língua. Por outras palavras, eles não vêem necessidade de alterar a sua linguagem no contexto comunicativo que para eles se constitui no mais formal – a escola.

Mas a grande maioria dos participantes reconhece que o espaço escolar coloca algumas exigências linguísticas. Três deles (10F, 11F e 18F) fornecem respostas pouco claras. As restantes explicações centram-se na complexidade inerente aos usos formais e na correcção por eles exigida. São exemplos ilustrativos as seguintes respostas:

- “(...) é muito mais complicado aprender o português na escola. Há sempre os verbos muito complicados e outras coisas do género. Falar, em casa, é muito mais fácil.” (14F);

- “(...) na escola existe mais respeito com os professores, e com os amigos utilizamos mais calão e uma linguagem própria.” (01F);

- “(...) para os amigos para os pais etc, fala-se de outra maneira, não como na escola, nas aulas com tantas preocupações, se falamos mal até podemos ficar mal vistos, entre professores, mas com, quem já nos conhece...” (03F);

- “Acho que há sempre um contraste entre o português correcto e o português «jovem». Fora da escola os jovens utilizam um tipo de linguagem que dentro da escola e dentro da Língua Portuguesa não são os mais correctos, porque muitas vezes é considerado calão, pois nem sequer vem no dicionário.” (09F);

- “(...) fora do contexto escolar nós temos outra ha vontade.” (15M);

- “(...) no contexto escolar escrevo como deve ser e fora desse contexto escrevo com abreviaturas.” (05F);

Ao mesmo tempo, mais de metade dos aprendentes reconhece a necessidade de diferenciar a linguagem utilizada nos discursos orais e nos discursos escritos, o que se torna visível no Quadro que se segue.

Quadro 13.

Existência de diferenças nos usos orais e escritos da língua portuguesa – resultados globais (19 alunos).

Existem diferenças	Não existem diferenças
12	5

As justificações que surgem para as distinções entre a linguagem oral e a escrita são diversificadas e incidem na maior liberdade e na maior simplicidade que caracterizam as produções orais, como se pode ver nos exemplos que se seguem:

- “(...) no uso oral somos mais directos enquanto que na escrita temos que explicar melhor as coisas.” (01F);

- “(...) o uso oral é muito mais fácil compreender. O uso escrito, é mais complicado para mim (...).” (04F);
- “(...) Oralmente a linguagem é mais livre e na escrita as palavras têm que ser «ditas» de outra maneira mais «completa».” (07F);
- “(...) talvez na escrita seja mais «cuidada».” (17F).

No entanto, cinco jovens (02F, 05F, 08F, 12F e 16M) afirmam que não sentem diferenças entre a oralidade e a escrita, pois usam o mesmo tipo de linguagem nestas duas modalidades.

A aluna 11F fornece uma resposta incompreensível e o aluno 15M não responde à questão.

Por fim, o Quadro 14 sumaria os resultados relativos à questão da necessidade de respeito, na comunicação, por regras e convenções linguísticas.

Quadro 14.

Necessidade de respeito por regras e convenções da língua – resultados globais (19 alunos).

É necessário	Não é necessário	“mais ou menos”
13	5	1

Como se pode verificar, a maioria dos participantes tem consciência da necessidade do cumprimento de regras, reconhecendo que é precisamente o respeito pelos aspectos formalmente estabelecidos que possibilitam e condicionam a comunicação. Os exemplos que se seguem são ilustrativos:

- “(...) podemos não utilizar todas as regras, mas sem regras/convenções era impossível falar, ninguém se entendia.” (04F);
- “(...) acho que deve haver regras/convenções porque se começarmos a utilizar caracteres para substituir as palavras ou se houver uma má utilização das pontuações, haverá muitas pessoas que não entenderão.” (06F);
- “As regras/convenções não existiriam se não fossem precisas, acho que para bem utilizar a língua à preciso saber respeitá-la.” (09F);
- “(...) tudo tem de ter regras para que todos nos possamos entender.” (12F);

- “(...) *Nem consigo imaginar isso pois já estou habituada a falar «correctamente» e acho que falar sem obedecer a regras não tem qualquer sentido.*” (13F);

- “(...) *a maioria do que dissesse-mos ninguém iria entender.*” (17F).

As cinco aprendentes que acreditam ser possível utilizar a língua livremente e sem obedecer a quaisquer regras fornecem respostas que acabam por não explicar verdadeiramente as razões que os levam a afirmar isso. Basta observar o que elas escrevem:

- “(...) *a minha forma de falar não é muito diferente da de escrever.*” (02F e 05F);

- “(...) *nas mensagens de telemóvel abrevia-se tudo e mais alguma coisa e percebem.*” (10F);

- “(...) *ao longo dos anos vamos abreviando as palavras.*” (11F);

- “(...) *eu acho que o Português que eu falo toda a gente compriende.*” (18F).

A participante 03F é quem pensa que é “*mais ou menos*” necessário obedecer a convenções linguísticas:

- “*Mais ou menos, há certas coisas que podemos dizer como quisermos, mas também há regras a cumprir e se não as cumprirmos até parece mal.*”

O questionário preenchido pelos aprendentes lusodescendentes, que compõem o segundo grupo de participantes, continha um maior número de perguntas, pois considerou-se importante averiguar alguns aspectos respeitantes aos seus percursos linguísticos, uma vez que eles nasceram e viveram, durante alguns anos, fora de Portugal.

Na altura da recolha dos dados, os participantes 01LDF e 02LDM tinham dezasseis anos de idade e os participantes 03LDM e 04LDF – catorze.

Os alunos 01LDF e 02LDM começaram a falar nas línguas dos países que nasceram: a aluna 01LDF, que nasceu na Venezuela, teve como sua primeira língua o Castelhana; o aluno 02LDM, que nasceu em França, teve como sua

primeira língua o Francês. Curiosamente, eram essas as línguas utilizadas pelas suas famílias em casa enquanto residiam no estrangeiro. Não é de espantar, portanto, que eram essas línguas que os aprendentes utilizavam no seu dia-a-dia, em todas as situações.

Precisamente por isso, a participante 01LDF aprendeu a ler e a escrever em castelhano e o participante 02LDM – em Francês, ambos em contexto formal de aprendizagem.

Estes alunos iniciaram os seus percursos escolares no estrangeiro, mas não frequentaram lá aulas de língua portuguesa. A aprendizagem formal do Português começou apenas quando ingressaram na escola portuguesa, após o retorno das suas famílias para Portugal. A aprendente 01LDF não teve qualquer contacto com o Português nos anos em que viveu fora do País; já o aluno 02LDM refere ter tido algum contacto com a língua através de programas televisivos e graças aos esforços da sua mãe.

Os participantes 03LDM e 04LDF começaram a falar em duas línguas: o aluno 03LDM, que nasceu na Austrália, adquiriu simultaneamente o Português e o Inglês; a aluna 04LDF, que nasceu em França, adquiriu em simultâneo o Português e o Francês. Na família do aprendente 03LDM falava-se em Português e em casa da aprendente 04LDF eram faladas duas línguas – a portuguesa e a francesa. Eram também duas línguas as línguas das suas vivências quotidianas.

O aluno 03LDM aprendeu a ler e a escrever em Português, auxiliado pelos seus pais, antes de ingressar na escola. Dado que a sua família regressou para Portugal antes da sua entrada na escola, a escolaridade que ele cumpriu foi a portuguesa. A aprendente 04LDF iniciou o seu percurso escolar na Venezuela, mas aprendeu a ler e a escrever, em Castelhano e em Português, com os seus pais, em casa. Ambos os participantes frequentavam aulas de língua portuguesa uma vez por semana.

Na altura do regresso das famílias destes jovens para Portugal, a aprendente 01LDF tinha onze anos de idade, os aprendentes 02LDM e 04LDF tinham doze

anos e o aprendiz 03LDM tinha cinco. Todos eles fixaram residência numa zona rural do distrito de Aveiro.

Os participantes 02LDM, 03LDM e 04LDF identificam como sua língua materna a língua do país onde nasceram. Apenas a aprendiz 01LDF vê a língua portuguesa como sua língua materna, e a língua do país de acolhimento da sua família como sua língua segunda. Relativamente à língua materna, as explicações foram as seguintes:

- *“Hoje considero o Português, porque já não falo com ninguém Castelhana, a não ser nas cartas para as minhas amigas na Venezuela.”* (01LDF);
- *“Francês, porque foi uma das primeiras línguas que aprendi.”* (02LDM);
- *“Considero o Inglês, porque apesar de ter nascido num meio português, nasci na Austrália e lá fala-se Inglês.”* (03LDM);
- *“Francês, porque foi a 1ª que aprendi e que desenvolvi, apesar de também falar um pouco português.”* (04LDF).

Quanto à língua segunda, as explicações dos jovens foram estas:

- *“O castelhana, porque só o utilizo, muito raramente, para falar com as minhas amigas.”* (01LDF);
- *“Português, foi a segunda língua que aprendi.”* (02LDM);
- *“É português porque é a minha segunda nacionalidade.”* (03LDM);
- *“Português, porque foi a segunda língua que eu desenvolvi e falo praticamente sempre.”* (04LDF).

Destas respostas compreende-se que a aprendiz 01LDF não tem uma noção clara dos conceitos de língua materna e língua segunda, apesar de estes terem sido esclarecidos antes do preenchimento do questionário.

Quanto às línguas conhecidas, a aluna 01LDF afirma conhecer o Português, o Inglês, o Francês e o Castelhana; o aluno 02LDM refere o Francês, o Português, o Inglês e o Árabe; o aluno 03LDM destaca o Português, o Inglês, o

Francês, o Alemão e o Espanhol; e a aluna 04LDF aponta o Português, o Francês e o Inglês.

A única aprendente que destaca como a língua preferida o Português é a 04LDF, justificando a sua escolha com o facto de ser esta a língua que serve de base às suas trocas verbais com as pessoas que a rodeiam:

- *“Agora é o português, porque é essa a língua que falo todos os dias com colegas, pais, familiares, professores...”*.

Os alunos 01LDF e 02LDM elegem como a predilecta a língua do país onde nasceram. A aprendente 01LDF refere a simplicidade e a beleza da língua e o aprendente 02LDM acaba por não justificar a sua resposta:

- *“Do Castelhana, porque é muito mais facil e «bonita».”* (01LDF);

- *“Francês, porque eu gosto mais.”* (02LDM).

O participante 03LDM selecciona duas línguas – uma pela sua sonoridade e outra pela sua simplicidade:

- *“É o alemão, porque eu adoro o som e gosto de saber sempre mais. Gosto do inglês porque é fácil de falar.”*

Relativamente às diferenças sentidas na língua portuguesa imediatamente após a vinda para Portugal e no presente, a participante 01LDF refere o domínio da escrita e o participante 02LDM menciona a gramática. As respostas da aprendente 04LDF parecem apontar para as dificuldades iniciais sentidas na expressão oral, que já se encontram ultrapassadas. O aluno 03LDM fornece explicações mais concretas, deixando transparecer que os seus obstáculos iniciais tinham, sobretudo, a ver com os conhecimentos relativos a vocabulário e às estruturas verbais; no presente, as suas dificuldades prendem-se com a estrutura frásica.

Três dos jovens – 01LDF, 02LDM e 04LDF – sentem que o modo como falam na língua portuguesa se distingue do modo como falam as pessoas com

quem convivem, especialmente no que diz respeito à sua pronúncia, a selecção vocabular e até à construção frásica. No entanto, estes três aprendentes classificam o seu domínio da língua como sendo “bom”. O aluno 03LDM afirma que o seu domínio desta língua é “muito bom”.

Os dados obtidos a partir da consulta dos *dossiers* individuais permitiram verificar que as dificuldades destes alunos não são idênticas e que as suas avaliações do domínio da língua portuguesa não coincidem com as avaliações escolares.

A aprendente 01LDF enfrentou vários obstáculos quando ingressou na escola portuguesa, acabando por não ter tido o aproveitamento necessário no 5º ano e por ter ficado retida. A partir daí, o nível médio global em que foram avaliados os seus conhecimentos e desempenhos na disciplina de Língua Portuguesa foi sempre “médio”.

O aluno 02LDM, apesar de não ter ficado retido em nenhum ano, revelou menos facilidade de aprendizagem. O nível em que se situam as suas avaliações no 2º e no 3º Ciclos oscila entre o “insuficiente” e o “médio”. Precisamente por causa disso, o jovem beneficiou de aulas de Apoio Pedagógico Acrescido na disciplina de Língua Portuguesa nos três Períodos lectivos do 5º ano, no Primeiro Período do 6º e nos três Períodos do 8º.

O participante 03LDM foi quem teve sempre o melhor aproveitamento na disciplina de Língua Portuguesa, o que certamente se deve ao facto de ter cumprido a escolaridade portuguesa desde o 1º Ciclo. O nível médio em que foi avaliado nos diferentes anos foi “bom”.

A aprendente 04LDF não ingressou de imediato na escola portuguesa. Após o regresso da sua família para o país de origem, a jovem frequentou um curso de língua portuguesa. No primeiro ano em que se viu inserida na escola, correspondente ao 7º ano, o nível em que foi avaliada em Língua Portuguesa foi “médio”. No Primeiro Período lectivo do 8º ano beneficiou de aulas de Apoio Pedagógico Acrescido e a sua avaliação passou a oscilar entre o nível “médio” e “bom”.

As últimas perguntas, tal como acontecia no questionário preenchido pelo primeiro grupo de participantes, diziam respeito às diferenciações de uso da língua em contextos distintos e à necessidade do cumprimento de determinadas regras.

Três destes aprendentes sentem que o contexto escolar, por ser o mais formal, impõe algumas exigências. As suas respostas traduzem isso mesmo:

- “(...) *fora das aulas uso linguagem mais «moderna».*” (01LDF);
- “(...) *falo de maneiras diferentes para os amigos e doutra para os professores ou adultos.*” (02LDM);
- “(...) *lá fora a maneira de eu falar é diferente, enquanto que na língua portuguesa utilizo ou tanto utilizar a linguagem mais correcta.*” (04LDF).

O aluno 03LDM acaba por fornecer uma explicação que não responde verdadeiramente à questão.

A explicação mais clara relativamente às diferenças nos usos orais e escritos da linguagem é fornecida pela aprendente 01LDF:

- “(...) *na oralidade não temos que obedecer a tantas regras como na escrita.*”

Finalmente, todos eles reconhecem a importância do cumprimento de regras e convenções linguísticas para a obtenção de sucesso na comunicação:

- “(...) *sem regras, em alguns casos, não teriam as frases sentido.*” (01LDF);
- “*Não posso falar mal porque a regras para cumprir.*” (02LDM);
- “*Não posso falar a língua assim porque há regras para cumprir.*” (03LDM);
- “(...) *todas as línguas são formadas com regras é para isso que existem: para serem aplicadas.*” (04LDF).

4.2. Primeira tarefa: exercício de produção escrita.

O exercício de produção escrita foi a primeira tarefa proposta aos participantes do estudo.

Como já atrás ficou referido, a opção recaiu sobre discursos escritos devido ao facto de serem estes os meios onde mais e com maior frequência se manifesta a consciência (meta)linguística dos escreventes. Efectivamente, esta modalidade da linguagem, sendo altamente complexa, exige dos alunos não só uma constante reflexão sobre o tratamento formal linguístico dos factos a relatar, mas também o domínio de técnicas específicas e o conhecimento das regras que condicionam os diferentes actos verbais. Por outras palavras, a produção da linguagem escrita surge como uma actividade reflectida e obriga os aprendentes a escolhas conscientes e controlo deliberado.

Ao mesmo tempo, é nos produtos desta complexa actividade linguística que a sociedade, em geral, e a escola, em particular, coloca as suas maiores exigências. E, no contexto formal de aprendizagem, na grande maioria das áreas curriculares, a avaliação mais rigorosa da aquisição dos conhecimentos é feita com base nos discursos escritos produzidos pelos alunos.

O desenvolvimento das competências no âmbito da expressão escrita faz parte da aprendizagem da Língua Portuguesa, desde o 1º Ciclo do Ensino Básico, atravessando todos os anos escolares, e os objectivos a atingir complexificam-se gradualmente.

Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997) especificam que o principal objectivo ligado à vertente codifica da linguagem estabelecido para os quatro anos iniciais correspondentes ao 1º Ciclo é o de “[d]omínio das técnicas básicas da escrita” (*ibidem*: 77). E é já neste nível de escolaridade que se espera que as crianças sejam capazes de, entre outros aspectos, “[e]screver legivelmente, gerindo correctamente o espaço da página”, de “[e]screver com correcção ortográfica palavras do vocabulário fundamental, usar os princípios sinais de pontuação e as letras maiúsculas e assinalar a mudança de parágrafo”, de “[r]espeitar as regras

elementares da concordância (...)” e de “[u]sar frases complexas para exprimir seqüências e relações” (*ibidem*).

No 2º Ciclo, as exigências aumentam e o principal objectivo de desenvolvimento da expressão escrita passa a ser o de “[c]riação de automatismo e de desenvoltura no acto da escrita” (*ibidem*: 79). Aquando da conclusão do 6º ano de escolaridade, os alunos devem ser capazes de, entre outros aspectos, “[e]screver com correcção ortográfica palavras do vocabulário específico das disciplinas curriculares, dominando as principais regras de translineação e de pontuação”, de “[e]screver cartas para formular pedidos, agradecimentos, e protestos, tendo em conta o objectivo e o destinatário”, de “[e]screver para informar e protestar”, de “[e]screver textos narrativos subordinados a temas impostos ou por livre iniciativa”, de “[r]edigir planos de actividades a realizar”, de “[r]esponder a questionários com finalidades escolares”, de “[u]sar vocabulário variado”, de “[e]screver com correcção morfológica e sintáctica” e de “[o]rganizar o texto em períodos em parágrafos” (*ibidem*).

A conclusão do 3º Ciclo, com o qual termina a escolaridade obrigatória, pressupõe que seja atingido o objectivo de “[n]aturalidade e correcção no uso multifuncional da escrita” (*ibidem*: 81). Espera-se que, nesta fase final do Ensino Básico, os jovens sejam capazes de, entre outros aspectos, “[e]screver com total correcção ortográfica (...) e usar a pontuação de acordo com os objectivos visados”, de “[e]screver cartas formais, tendo em conta o objectivo e o destinatário”, de “escrever textos com diversos objectivos comunicativos (expor, comentar, questionar, convencer alguém de um ponto de vista)”, de “[u]sar a escrita como forma de organização do pensamento”, de “[u]sar vocabulário rico e preciso, recorrendo, se necessário, processos figurativos”, de “[u]sar diversidade sintáctica na produção escrita” e de “[o]rganizar parágrafos de forma e extensão apropriadas, estabelecendo entre eles relações temporais e lógicas” (*ibidem*).

A escola deve, portanto, proporcionar sistematicamente aos aprendentes oportunidades variadas para que eles possam, de forma orientada, atingir os objectivos estabelecidos e desenvolver as capacidades necessárias para um bom domínio da expressão escrita.

Ora, partindo do pressuposto que os jovens que tenham chegado com algum sucesso ao 9º ano de escolaridade no final do 3º Ciclo já têm as capacidades essenciais desenvolvidas, torna-se possível afirmar que se espera que as suas produções escritas reflectam os níveis de desempenho desejados. Ao mesmo tempo, estas devem também fornecer dados variados sobre as manifestações da consciência (meta)linguística dos escreventes.

Nesta altura, a elaboração de um texto escrito de qualidade deve compreender três etapas interdependentes.

Num primeiro momento, cada aprendente deve proceder à preparação da composição, definindo os aspectos a reflectir e as linhas orientadoras do seu discurso. Por outras palavras, antes de enveredar pela elaboração do texto, ele deve criar um plano de trabalho. Esta etapa torna-se essencial, na medida em que permite organizar o pensamento e assegurar a coesão e a coerência do enunciado a produzir.

O segundo momento é o da composição textual propriamente dita. Se as ideias a expor e a sua sequencialização se encontrarem estabelecidas no plano previamente traçado, o trabalho da redacção é, em larga medida, facilitado. O escrevente deve apenas focar a sua atenção na formulação do enunciado, tendo em conta a selecção de formas linguísticas mais apropriadas de acordo com a recepção que deseja ter por parte do destinatário.

A última etapa da elaboração de um discurso escrito é a da revisão e melhoramento textual. É claro que, ao longo do processo da composição, o aprendente procede já a alterações várias, pois, à medida que escreve, consegue detectar de imediato algumas falhas. Mas, nesta fase, o texto já se encontra concluído e o aluno consegue ter uma percepção global do produto, podendo aperfeiçoá-lo.

A avaliação de uma composição escolar neste nível de ensino deve focar duas facetas distintas – o conteúdo, por um lado, e a linguagem usada, por outro. O conteúdo é avaliado de acordo com critérios vários, nomeadamente, a correspondência ao tema definido, o cumprimento dos limites temáticos, o

desenvolvimento do tema, a correcção do material factual, e a coerência e a coesão do discurso.

A avaliação da linguagem leva em conta aspectos como o respeito pelas normas gramaticais, a riqueza vocabular e sintáctica, a expressividade, e a correspondência a um determinado estilo (de acordo com os objectivos e situação de produção escrita).

No entanto, a reflexão sobre as composições realizadas pelos participantes do estudo é mais limitada e incide essencialmente nos aspectos linguísticos que melhor revelam a consciência (meta)linguística dos alunos. As outras facetas são apenas alvos de uma breve referência.

Tal como já foi anteriormente mencionado, a produção de textos escritos correspondeu ao primeiro momento da recolha de dados e foi uma tarefa realizada pelas duas turmas de 9º ano existentes na escola.

Ciente da complexidade do processo da escrita e dos diferentes obstáculos de ordem psicológica e realizacional que os aprendentes enfrentam aquando da elaboração textual, a investigadora procurou facilitar a tarefa e aumentar a motivação para a sua execução.

Nessa medida, sabendo que, por um lado, no próprio acto da escrita em contexto escolar os motivos estimuladores da actividade natural da linguagem se encontram ausentes, e que, por outro, a imposição do tema pelo professor faz com que os objectivos mobilizadores desse acto não partam dos alunos e tenham de ser compreendidos e interiorizados por eles, a investigadora optou por deixar com que a escolha do tema fosse da responsabilidade dos participantes.

Tal liberdade deveria conduzir os jovens a seleccionar um assunto do seu agrado, sobre o qual tivessem ideias variadas, que quisessem partilhar com os leitores do presente projecto. Ao mesmo tempo, ela possibilitaria a activação das potencialidades criativas dos escreventes.

Foi explicado aos alunos que, para uniformidade de critérios na análise das composições, seria conveniente que o tema desenvolvido fosse o mesmo, pelo menos, no interior de uma turma.

Após um breve debate, foi seleccionado, por acordo total de todos os elementos, o tema “Adolescência”. Curiosamente, essa foi a preferência das duas turmas, que realizaram a tarefa em momentos distintos.

Relativamente à tipologia textual, a única exigência colocada aos alunos foi a de produzirem um texto em prosa. Antes de eles iniciarem o seu trabalho foi feita uma breve revisão das diferentes possibilidades textuais existentes, fazendo-se referência a diferentes tipos de textos (texto narrativo, texto descritivo, texto dialogal-conversacional, texto argumentativo, texto expositivo-explicativo e texto obrigativo-instrucional – terminologia de Pinto & Lopes, 2003) e às diferentes formas que eles podem assumir (biografia, (auto)retrato, conto, carta, diário, notícia, reportagem, crónica, entrevista, entre outros), todos eles incluídos nos Programas e estudados pelos alunos.

Ao mesmo tempo, foi sugerido aos aprendentes que, caso considerassem necessário, utilizassem uma folha de rascunho destinada à elaboração de um plano de trabalho.

Quanto à composição propriamente dita, foi-lhes pedido que riscassem os elementos que considerassem desnecessários de modo a que a sua leitura fosse possível, uma vez que todas as alterações textuais a que procedessem seriam alvos de análise. Foi-lhes recomendado que utilizassem papel de dimensão A4 e que as suas redacções tivessem a extensão máxima de uma página. Uma última chamada de atenção dizia respeito à organização apropriada de parágrafos na sequencialização das ideias, à correcta gestão do espaço da página e à legibilidade da caligrafia.

O tempo disponibilizado para escrita das composições foi de noventa minutos, correspondente a dois tempos lectivos.

Após uma primeira análise das produções escritas realizadas pelos alunos das duas turmas, verificou-se que não se tornava possível a inclusão de ambas no estudo, uma vez que muitos dos elementos que integravam uma das turmas não tinham executado a tarefa com a devida seriedade, podendo tal facto vir a comprometer os resultados da investigação. Por isso, optou-se por reflectir sobre os desempenhos dos aprendentes de uma turma apenas. Tal facto acabou por se

revelar bastante positivo, já que essa turma oferecia dados mais ricos, derivados não só da diversidade dos desempenhos concretos, mas também da diversidade linguística existente. Efectivamente, integravam esse conjunto de alunos, tal como já foi constatado na caracterização da turma, elementos com percursos linguísticos variados e interessantes.

Das composições resultantes do trabalho dos alunos da outra turma foi seleccionada uma para servir de base à ficha de trabalho apresentada aos participantes num segundo momento.

A reflexão sobre as manifestações da consciência (meta)linguística incide em dois aspectos gerais: por um lado, procura-se analisar as autocorreções efectuadas pelos escreventes durante o processo da escrita e da revisão textual; por outro, são postas em destaque algumas incorrecções que não foram por eles detectadas.

4.2.1. Autocorreções efectuadas.

Um discurso escrito, na sua primeira versão, mesmo quando elaborado a partir de um plano rigoroso, raramente é, do ponto de vista da sua qualidade, um produto revelador das potencialidades máximas do seu autor.

Qualquer escrevente, enquanto trabalha sobre o seu texto, enfrenta dificuldades várias, ligadas à selecção da informação a incluir, ao início e à conclusão do seu enunciado, à sequencialização lógica das ideias e à escolha de formas adequadas para a transmissão do seu pensamento. Ao mesmo tempo, ele deve ter sempre em conta o distanciamento temporal e contextual que separa o seu texto da recepção e da percepção do mesmo por parte do(s) leitor(es). A sua atenção deve, portanto, recair tanto sobre o conteúdo da composição, como sobre a linguagem usada, o que não é tarefa simples.

Por outro lado, o acto da escrita não se restringe ao registo de um discurso totalmente preparado e acabado mentalmente. No processo da elaboração

textual, o conteúdo inicialmente planeado é, frequentemente, completado ou pormenorizado, e, por vezes, até mesmo substancialmente modificado. Precisamente por isso, o escrevente vê-se obrigado a proceder, no próprio processo da escrita, a alterações imediatas na composição do enunciado para acompanhar o rumo do pensamento, eliminando informação excessiva, acrescentando dados relevantes ou remodelando determinadas formulações. Depois de acabado o texto, o seu autor consegue, após uma leitura global, melhorá-lo de várias formas, focando a sua atenção em componentes isoladas.

É o complexo fenómeno mental da consciência (meta)linguística que permite ao escrevente proceder a alterações textuais diversas, tanto no processo de elaboração de um discurso reflectido e cuidado, como na posterior revisão do produto conseguido. Por outras palavras, as autocorreções existentes nos enunciados escritos constituem-se em manifestações da consciência (meta)linguística dos seus autores.

Uma rápida observação das composições elaboradas pelos participantes do estudo (ver Anexo 3) permite verificar que, de todas as recomendações dadas antes de o trabalho ter tido início, a que foi cumprida com um grande cuidado foi a respeitante ao tratamento das modificações operadas nos textos. Efectivamente, a maioria das autocorreções foi feita de forma a possibilitar a leitura das escolhas linguísticas iniciais.

Merece uma breve referência o facto de o mesmo não se ter verificado relativamente às restantes sugestões da investigadora.

É fácil ver que nem todos os alunos respeitaram a extensão textual solicitada: vários ultrapassaram o limite de uma página (03F, 04F, 06F, 07F, 09F, 14F, 18F, 04LDF); outros não chegaram escrever uma página de texto (01F, 02F, 08F, 10F, 11F, 15M, 16M, 17M, 02LDM, 03LDM). A participante 12F decidiu preencher o espaço que faltava para atingir a extensão da página com desenhos.

Ao mesmo tempo, alguns aprendentes não revelaram preocupação com a gestão correcta do espaço disponível: enquanto as alunas 06F, 09F e 10F não deixaram margens, ocupando todo o espaço existente, os alunos 15M, 16M e 19F

optaram por preencher parte das linhas, deixando longos espaços desnecessários em branco.

Por outro lado, os participantes 13F e 15M apresentaram caligrafias de difícil leitura – no primeiro caso, por ser muito pequena (facto que a própria aluna reconhece: *“espero que a stôra consiga ler a minha letra! é que quase todas as pessoas que conheço se queixam de eu escrever muito pequeno”* – l.39-40), no segundo, por ser descuidada.

Foi lamentável verificar, aquando recolha destes dados, que nenhum dos jovens se serviu de folhas de rascunho para planear e esboçar o seu trabalho e que as composições se transformaram em resultados do livre fluir dos pensamentos dos alunos naquele momento. Tal facto contribuiu, certamente, para o esquecimento, por parte de alguns deles, da necessidade de organizar as suas redacções em parágrafos (05F, 13F) e de assinalar correctamente a mudança de parágrafo (02F, 16M).

Paralelamente, a investigadora constatou que foram poucos os participantes que levaram algum tempo a reflectir antes de começar a escrever; a maioria iniciou de imediato o seu trabalho. Por outro lado, apenas alguns alunos voltaram a reler o que tinham redigido e nem todos procederam a alterações nos seus discursos no processo da revisão textual.

Uma vez que não se torna possível distinguir nas composições as modificações efectuadas ao longo do processo da escrita daquelas que foram feitas no processo da revisão final, a reflexão pode apenas recair sobre a totalidade das autocorreções existentes.

A análise das produções escritas recolhidas demonstrou que existem quatro tipos genéricos de operações de autocorreção: as de adição, as de subtracção, as de substituição e as de deslocação. Por operações de adição entendem-se aquelas que resultam no acrescentamento de determinado(s) elemento(s) linguísticos à formulação inicial. Por sua vez, as operações de subtracção são as que levam à eliminação de determinado(s) elemento(s). As operações de substituição surgem sempre que determinado(s) elemento(s) é(são) trocado(s)

por outro(s). Consideram-se operações de deslocação aquelas que originam uma alteração na ordem dos elementos de um enunciado.

Estes quatro tipos de operações de autocorreção podem ser efectuados tanto no interior de uma palavra, como no interior de um segmento textual. No primeiro caso, elas reflectem-se na grafia das palavras e, consequentemente, conduzem a alterações de ordem ortográfica. No segundo caso, as autocorreções têm como resultado modificações de ordem estrutural e, frequentemente, semântico-refencial.

Dos vinte e três participantes do estudo, apenas a aluna 02F não procedeu a qualquer alteração na sua composição. Os restantes textos acabam por fornecer exemplos vários de modificações no sentido da sua melhoria, demonstrando a diversidade de formas de resolução de problemas discursivos.

No que diz respeito a alterações ortográficas, foi possível verificar que a atenção dos alunos recaiu sobre três facetas: letras, sinais auxiliares e abreviaturas.

Os resultados obtidos a partir da análise das produções escritas do grupo composto por dezanove elementos encontram-se sumariados no Quadro 15.

Quadro 15.**Operações de autocorreção ao nível ortográfico – resultados globais (19 alunos).**

	Adição			Subtracção			Substituição			Deslocação		
	letras	sinais auxiliares	abreviaturas	letras	sinais auxiliares	abreviaturas	letras	sinais auxiliares	abreviaturas	letras	sinais auxiliares	abreviaturas
01F	1	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-
02F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
03F	-	-	-	3	-	-	15	1	1	-	-	-
04F	-	-	-	1	2	-	5	-	-	-	-	-
05F	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
06F	2	-	-	1	-	-	4	-	-	-	1	-
07F	-	-	-	4	1	-	5	-	2	-	1	-
08F	-	-	-	1	-	-	5	-	-	-	-	-
09F	-	-	-	1	1	-	3	-	1	-	1	-
10F	-	1	-	4	-	-	5	-	-	-	-	-
11F	-	-	-	1	2	-	6	-	-	-	1	-
12F	-	-	-	2	-	-	4	1	-	-	-	-
13F	1	-	-	2	-	-	-	1	-	-	-	-
14F	-	1	-	1	-	-	1	-	1	-	-	-
15M	-	-	-	1	-	-	4	-	-	-	-	-
16M	-	-	-	2	1	-	3	-	-	-	-	-
17F	-	-	-	-	1	-	2	-	-	-	-	-
18F	-	1	-	-	1	-	4	-	-	-	-	-
19F	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-
TOTAL	5	3	0	25	9	0	70	3	5	1	4	0

Torna-se notório que as operações mais utilizadas foram as de substituição, sobretudo ao nível de letras. Este procedimento foi levado a cabo em duas situações distintas: após a visualização das formas gráficas das palavras resultantes da escrita espontânea, muitos dos aprendentes, activando a sua memória a longo prazo, aperceberam-se que, por um lado, existiam simples lapsos na escrita de algumas palavras; por outro, verificaram a existência de incorrecções ortográficas.

Podem ser apontadas como exemplos de troca de letras em casos de lapsos, entre outras, as seguintes situações: “*adolestente*” → “*adolescente*” (03F, l.8); “*tencação*” → “*tentação*” (03F, l.39); “*srempre*” → “*sempre*” (04F, l.43); “*consmmudores*” → “*consumidores*” (06F, l.20); “*amizada*” → “*amizade*” (07F, l.35); “*postamos*” → “*gostamos*” (08F, l.7); “*meroço*” → “*mereço*” (10F, l.8); “*aoora*” → “*agora*” (11F, l.7); “*esporo*” → “*espero*” (12F, l.4); “*om*” → “*um*” (17F, l.2); “*meper*” → “*meter*” (18F, l.7) ou “*lle*” → “*ele*” (18F, l.31).

As situações de substituição de letras por detecção de incorrecções podem ser ilustradas, entre outros, pelos seguintes exemplos: “*emtão*” → “*então*” (03F, l.11); “*expereencia*” → “*experiência*” (03F, l.20); “*facer*” → “*fazer*” (03F, l.22); “*tinhão*” → “*tinham*” (03F, l.35 e 36); “*boms*” → “*bons*” (04F, l.36); “*ouso*” → “*ouço*” (06F, l.9); “*presiso*” → “*preciso*” (07F, l.4); “*prencípio*” → “*princípio*” (09F, l.18); “*sertos*” → “*certos*” (10F, l.14; 11F, l.2); “*liverdade*” → “*liberdade*” (11F, l.9); “*consentrada*” → “*concentrada*” (12F, l.5); “*telivisão*” → “*televisão*” (16M, l.12) ou “*concequências*” → “*consequências*” (17F, l.17).

Ainda dentro das operações de substituição, torna-se possível encontrar exemplos de troca de sinais auxiliares. A aluna 03F alterou “*á*” para “*à*” (l.48-49), a participante 12F substituiu “*adolescência*” por “*adolescência*” (l.1) e a aluna 13F modificou “*atè*” para “*até*” (l.12).

Foi também a estas operações que algumas aprendentes recorreram quando detectaram a existência de abreviaturas que consideraram indesejáveis no interior dos seus textos: as participantes 03F e 14F optaram por substituir “*tb*” por “*também*” (l.14 e l.9, respectivamente); a aluna 07F alterou “*q*” para “*que*” (l.1) e “*m q*” para “*mas que*” (l.3); a aprendente 09F trocou “*1º*” por “*primeiro*” (l.5-6).

O segundo tipo de operações que com maior frequência surge nas composições dos jovens é o da subtracção. Tal como no caso das operações de substituição, elas ocorrem mais vezes ao nível da eliminação de letras que os escreventes identificaram como desnecessárias.

Neste caso, as letras foram eliminadas em três situações distintas. Por um lado, os aprendentes procederam a este tipo de autocorrecções quando iniciaram a escrita de uma palavra, mas optaram por não a concluir, riscando os grafemas que tinham já registado (exemplos: 04F, l.43; 07F, l.24; 09F, l.26; 10F, l.19 e 26; 12F, l.10; 13F, l.21; 14F, l.19 e 32; 15M, l.3; 16M, l.16 e 17). Por outro, retiraram letras constituintes das palavras ou por se terem apercebido que elas já faziam parte da palavra seguinte (exemplos: “*aste*” → “*as tenho*” – 10F, l.13; “*coma*” → “*com as*” – 03F, l.28; “*portu*” → “*por tudo*” – 07F, l.36; “*ques*” → “*que somos*” – 07F, l.37), ou por terem reconhecido que as letras em causa não fazem parte da forma correcta ou desejada das palavras (exemplos: “*secxual*” → “*sexual*” – 03F, l.13;

“começam” → “começa” – 11F, l.21; “exigem” → “exigem” – 10F, l.1; “dever” → “deve” – 12F, l.27).

Ainda no âmbito destas operações, torna-se possível encontrar exemplos de exclusão de sinais auxiliares que os escreventes viram como inadequados: “Ria-mos” → “Riamos” (04F, l.20); “ouvi-mos” → “ouvimos” (04F, l.29); “carínhosos” → “carinhosos” (09F, l.33); “súper” → “super” (16M, l.15); “cabeça” → “cabeca” (17F, l.11).

Quanto às operações de adição, estas verificaram-se com menor frequência.

Desta vez, o maior número de exemplos pode ser apontado relativamente a letras e a sinais auxiliares que foram acrescentados pelos aprendentes. Assim, aluna 01F adicionou o grafema <s> à palavra “espero” (l.21); a aluna 05F – o grafema <s> à palavra “adolescência” (l.27); a aluna 06F – o grafema <e> à palavra “queremos” (l.27) e o grafema <n> à palavra “connosco” (l.28); e a aluna 13F – o grafema <t> à palavra “excepto” (l.31-32).

Ao mesmo tempo, torna-se claro que alguns sinais de pontuação foram acrescentados às palavras depois do seu registo. São os casos das expressões “lembro-me” (10F, l.4), “vé-los” (14F, l.60) e “foi-me” (18F, l.13), nas quais as aprendentes inseriram o hífen.

Por último, no âmbito das operações de deslocação, também se encontram alguns exemplos.

A única participante que mudou de lugar uma letra é a 01F, que começou por escrever “cra” e alterou, de imediato, para “carreira” (l.15).

Relativamente aos sinais auxiliares, existem quatro exemplos. Três alunas modificaram a posição do acento gráfico inicialmente indevidamente colocado: “independência” (06F, l.26), “princípio” (9F, l.18) e “além” (11F, l.6). Uma outra aprendente deslocou as aspas: “a «nossa melhor» amiga” → “a nossa «melhor amiga»” (07F, l.39).

Os resultados obtidos após a análise das produções escritas dos quatro participantes lusodescendentes apontam para a preferência pelas mesmas

operações de autocorreção ao nível ortográfico: as de substituição e as de subtracção. Isso pode ser comprovado pela observação do próximo Quadro.

Quadro 16.

Operações de autocorreção ao nível ortográfico – resultados globais (4 alunos lusodescendentes).

	Adição			Subtracção			Substituição			Deslocação		
	letras	sinais auxiliares	abreviaturas	letras	sinais auxiliares	abreviaturas	letras	sinais auxiliares	abreviaturas	letras	sinais auxiliares	abreviaturas
01LDF	2	-	-	4	-	-	2	-	-	-	-	-
02LDM	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
03LDM	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
04LDF	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-
TOTAL	3	0	0	5	0	0	4	0	0	0	1	0

As operações de substituição de letras verificaram-se em quatro situações. A aprendente 01LDF detectou o uso incorrecto de grafemas em duas palavras ("*buscar*", que começou por escrever com <v> - l.7; "*custa*", que começou por registar com <q> - l.33). Por outro lado, a aluna 04LDF corrigiu dois lapsos: "*corren*" → "*correm*" (l.21) e "*idede*" → "*idade*" (l.53).

Como se pode verificar, no caso destes jovens, o número de situações em que eles procederam a operações de subtracção excede os restantes. Em duas situações, os aprendentes retiraram uma letra, quando se aperceberam que ela não faz parte da grafia correcta ou desejada: a aluna 01LDF eliminou o grafema <u> que tinha inicialmente incluído na palavra "*dirigimos*" (l.15); o aluno 03LDM optou por mudar a palavra "*anormal*" para "*normal*", excluindo o grafema <a> (l.2). Em três outras situações, a aprendente 01LDF iniciou a escrita de uma palavra, mas decidiu não a concluir: l.30, 30-31 e 21. Mas, se, no primeiro caso, ela escolheu outro vocábulo, nos dois casos restantes, após hesitação inicial, acabou por registar as palavras cujas letras iniciais tinha excluído.

Nas operações de adição, encontram-se três exemplos apenas, também respeitantes a letras: a aluna 01LDF acrescentou o grafema <h> à forma "*haveríamos*", que tinha começado a escrever sem ele (l.19), e juntou a grafema

<a>, que inicialmente tinha separado, para formar a palavra “acabou” (l.28); o aprendente 02LDM adicionou o grafema <n> à palavra “tennis” (l.24).

Quanto a autocorrecções incluídas nas operações de deslocação, a única existente diz respeito aos sinais auxiliares: o participante 02LDM alterou a posição do acento gráfico na palavra “*turística*” (l.13).

Todos estes dados permitem afirmar que os tipos de operações de autocorrecção mais frequentes ao nível da ortografia são os mesmos nos dois grupos de jovens – trata-se de operações de substituição e de subtracção. Simultaneamente, o aspecto sobre o qual mais notoriamente recaiu a reflexão dos alunos aquando da produção dos textos foi o registo de letras que entram na composição das palavras. Por sua vez, os sinais auxiliares, que também fazem parte do domínio da grafia correcta, forma objectos de uma atenção mais reduzida por parte dos alunos incluídos no grupo de dezanove elementos e foram praticamente ignorados pelos participantes lusodescendentes.

Como já ficou referido, os mesmos tipos de operações de autocorrecção podem ser aplicados a segmentos textuais, conduzindo a alterações na estrutura e até mesmo no sentido dos enunciados.

A análise das produções escritas revelou que nas autocorrecções de ordem estrutural a atenção dos alunos recaiu sobre palavras isoladas, expressões, orações ou frases inteiras, bem como sobre os sinais de pontuação.

Os resultados obtidos a partir das composições elaboradas pelo grupo de dezanove aprendentes encontram-se apresentados no Quadro 17.

Quadro 17.

Operações de autocorreção ao nível estrutural – resultados globais (19 alunos).

	Adição				Subtracção				Substituição				Deslocação			
	palavra	expressão	oração / frase	sinais de pontuação	palavra	expressão	oração / frase	sinais de pontuação	palavra	expressão	oração / frase	sinais de pontuação	palavra	expressão	oração / frase	sinais de pontuação
01F	-	-	-	-	2	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-
02F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
03F	-	1	-	-	5	1	-	1	3	3	-	1	-	-	-	-
04F	2	-	-	-	1	1	-	-	5	1	-	-	-	-	-	-
05F	-	-	1	-	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-
06F	1	-	-	-	1	1	-	-	4	1	-	-	-	-	-	-
07F	-	-	-	-	2	-	-	1	5	5	-	-	-	1	-	-
08F	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
09F	1	-	-	-	2	-	-	1	2	-	-	3	-	-	-	-
10F	3	1	-	-	-	1	-	1	2	1	-	-	-	-	-	-
11F	1	-	-	-	1	1	-	1	3	1	-	-	-	-	-	-
12F	-	1	-	-	1	2	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-
13F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14F	1	-	-	-	3	-	-	4	3	-	-	-	-	-	-	-
15M	-	-	-	-	-	2	-	-	1	1	-	1	-	-	-	-
16M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17F	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18F	-	-	-	-	2	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-
19F	1	-	-	-	1	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	10	3	2	0	21	11	0	10	36	15	0	6	0	1	0	0

A observação dos números possibilita a constatação de que, novamente, as operações de autocorreção predilectas foram as de substituição e de subtracção.

Dentro das modificações que se incluem nas operações de substituição é notória a preferência pela troca de palavras. Podem ser apontadas duas causas gerais para a escolha de vocábulos distintos daqueles que se constituíram nas primeiras escolhas dos escreventes: por um lado, os alunos podiam ter sentido que já existiam ou iriam existir incorrecções gramaticais nos seus enunciados; por outro, eles podiam ter desejado alterar os vocábulos simplesmente para modificar os sentidos veiculados.

Para ilustrar a primeira situação, podem ser invocados, entre outros, os seguintes exemplos: “*nem tudo são*” → “*nem tudo é*” (01F, l.16); “*que eu era*” → “*que eu ia ser*” (04F, l.10); “*tínhamos que acabar*” → “*tínhamos de acabar*” (04F, l.44); “*se a uma coisa*” → “*se há uma coisa*” (10F, l.6); “*fico triste em ver*” → “*fico triste ao ver*” (12F, l.11).

Como exemplos da segunda situação, podem ser apontados, entre outros, as seguintes alterações: “no meio do trabalho” → “no meio profissional” (03F, l.26); “noutro dia da festa” → “no último dia da festa” (04F, l.40); “é o cigarro” → “é um cigarro” (05F, l.11); “parecia que estamos” → “parecia que temos” (07F, l.1); “sabem ajudar” → “sabem aceitar” (11F, l.20).

Ainda no âmbito das operações de substituição, surgem trocas de expressões, levadas a cabo para melhorar as formulações dos enunciados. São exemplos disso as próximas modificações: “fazer desportos o mais radical” → “fazer os desportos mais radicais” (06F, l.15); “nas duas coisas mencionada” → “em coisas que os podem fazer perder a vida” (07F, l.15); “li num livro que” → “li um livro sobre” (07F, l.27); “a fazer como agi” → “a fazer o que fiz” (11F, l.16).

É curioso notar que, existindo substituições de expressões, não surgiu nenhuma alteração ao nível de orações ou frases inteiras.

Mas torna-se possível detectar que determinados sinais de pontuação foram substituídos. Assim, a aluna 01F substituiu uma vírgula por um ponto de exclamação (l.15), optando por interromper uma frase para dar mais ênfase ao seu discurso. O mesmo aconteceu com o aprendente 15M (l.2). Já a participante 03F optou por substituir um ponto e vírgula por uma vírgula (l.15).

Relativamente às operações de subtracção, o maior número de exemplos pode ser encontrado nas palavras isoladas que os escreventes decidiram eliminar dos seus discursos no processo da escrita.

Por um lado, os aprendentes retiraram alguns vocábulos do seu discurso por terem sentido que existiam falhas de ordem gramatical. Isso aconteceu, por exemplo, com a aluna 03F, que eliminou a palavra “a” da expressão “querer a namorar” (l.13) e a palavra “mais” da expressão “temos ~~mais~~ que estar” (l.29), e com a aluna 14F, que riscou a palavra “a” na expressão “só de a vê-los” (l.60).

Por outro lado, essas operações de autocorreção foram também aplicadas em duas outras situações, ligadas à produção de sentidos. Alguns escreventes eliminaram palavras com as quais tinham iniciado uma determinada formulação, que optaram por modificar para outra (como se pode ver, por exemplo, na l.14 do texto da aluna 14F - “~~E~~ Não é só”, ou na l.4 da composição da aluna 12F - “como

eu pensava ~~que~~, mas”). Outros riscaram palavras no interior de expressões para alterar os seus sentidos globais (o que se pode verificar no exemplo que consta na l.29 do texto da aluna 19F – “os ~~nesses~~ sonhos”).

À medida que foram redigindo os seus textos, os jovens excluíram também expressões da composição de frases. O seu registo e posterior eliminação, tal como acontece com palavras isoladas, são explicados pelo desejo, por parte dos autores, de alterar a formulação dos enunciados. Um bom exemplo pode ser encontrado no texto da aprendente 12F, que testemunha, nas l.26-27, três opções de formulação sequencialmente rejeitadas na tentativa de escolha das palavras mais apropriadas: “*mas sei que, ~~depois disso, depois possa querer ter la de volta e na que~~ nem tudo deve ser*”. Uma leitura atenta permite compreender que, num primeiro momento, a aluna eliminou a expressão “*depois disso*”. A seguir, foi riscada a segunda formulação: “*depois possa querer ter la*”. A última expressão a ser excluída foi: “*e na que*”.

Tal como nas operações de substituição, também nas operações de subtracção não se registou nenhuma situação em que tivesse sido eliminada uma oração ou uma frase inteira.

Mas existem produções escritas que comprovam a exclusão de alguns sinais de pontuação. Os exemplos dessas operações demonstram que, na maior parte das vezes, os escreventes eliminaram determinados sinais pontuacionais, porque sentiram que existia uma incorrecção gramatical. É o que se pode observar nas seguintes situações: “*a arranjar unhas~~(,)~~ e a por um creme*” (03F, 32); “*porque somos novos~~(,)~~ e é quando nos divertimos*” (08F, l.56); “*em certos aspectos~~(,)~~ e nem sempre*” (10F, l.14-15); “*encontramos~~(,)~~ aqueles a quem chamamos*” (14F, l.3-4). Outro exemplo que se pode retirar da composição da participante 09F revela que um determinado sinal de pontuação foi retirado para alterar a força expressiva de um conjunto de palavras: “*No ano passado,~~(,)~~ quando estava no 8º ano~~(,)~~, apaixonei-me*” (l.1).

Relativamente às operações de adição, não se tornou possível determinar se existiram ou não sinais de pontuação registados posteriormente à escrita do texto.

Mais uma vez, os elementos mais acrescentados foram palavras isoladas, em frases em que os alunos quiseram proceder a reformulações (exemplos: “*mas não tinha mesmo nada a ver*” – 04F, l.17; “*ele era diferente dos outros*” – 09F, l.7; “*será que eles são tão frios como parecem ser?*” – 10F, l.11-12) ou a modificações de ordem gramatical (exemplos: *mas não tinha mesmo nada a ver*” – 04F, l.17; “*mas outros ficam mais responsáveis*” – 19F, l.8).

A adição de expressões deveu-se ao desejo de alteração de sentido, como se pode constatar nos exemplos que se seguem: “*há pessoas que as apanham só com*” (03F, l.43-44); “*fazer tudo e mais alguma coisa pelas pessoas*” (10F, l.7); “*por onde todos já passaram, estão a passar ou irão passar*” (12F, l.23).

Foi pela mesma razão que a escrevente 05F acrescentou uma oração a uma frase (“*a maior parte dos adolescentes de hoje, principalmente dos que vivem nas cidades*” – l.7) e a aluna 17F fez crescer uma frase inteira a um parágrafo (l.15-17 adicionadas à l.10).

Quanto às operações de deslocação, merece referência o facto de não terem existido quaisquer autocorrecções nelas enquadradas nem a nível de palavras, nem a nível de orações/frases, nem a nível de sinais de pontuação. No entanto, foi possível encontrar um exemplo de transposição de lugar de uma expressão: “*aconteceu ~~por duas razões~~, principalmente, por duas razões*” (07F, l.11).

No que concerne aos participantes lusodescendentes, os resultados obtidos a partir da análise das suas produções escritas indicam que, em autocorrecções ao nível estrutural, estes recorreram com maior frequência às operações de substituição. O Quadro que se segue demonstra isso mesmo.

Quadro 18.

Operações de autocorreção ao nível estrutural – resultados globais (4 alunos lusodescendentes).

	Adição				Subtracção				Substituição				Deslocação			
	palavra	expressão	oração / frase	sinais de pontuação	palavra	expressão	oração / frase	sinais de pontuação	palavra	expressão	oração / frase	sinais de pontuação	palavra	expressão	oração / frase	sinais de pontuação
01LDF	-	-	-	-	3	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
02LDM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
03LDM	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
04LDF	3	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	3	0	0	0	3	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0

Os únicos elementos substituídos foram palavras isoladas, com o objectivo de modificar os sentidos veiculados: a aluna 01LDF alterou a forma “*tinha*” para “*estavam*” (l.11); o aluno 03LDM – a palavra “*vida*” para “*relatos*” (título) e a palavra “*voar*” para “*mudar*” (l.9); o aluno 04LDM – a forma “*fazem*” para “*ocupam*” (l.55-56).

Nas operações de subtracção, podem ser encontrados três exemplos, todos situados ao nível das palavras: “*Alex, ~~que~~ ele è o melhor amigo*” (01LDF, l.2- 3) “*E Aqui acabou*” (01LDF, l.28) e “*por ~~nao~~ dar*” (01LDF, l.30). Cada um destes elementos foi excluído em consequência da decisão da interrupção e alteração da frase cuja redacção tinham iniciado.

Quanto às operações de adição, os exemplos que foi possível encontrar dizem, novamente, respeito a vocábulos isolados. Aqui, as palavras foram acrescentadas para evitar incorrecções gramaticais: “*por um lado (...) mas por outro parece*” (04LDF, l.5-6), “*fui ter com ele*” (04LDF, l.36).

Não se registaram, nos textos destes jovens, autocorreções com recurso às operações de deslocação.

Os dados relativos aos dois conjuntos de participantes demonstram que, em ambos os grupos, as operações de autocorreção mais activadas foram as de substituição, seguidas das de subtracção e de adição. Ao mesmo tempo, os elementos mais modificados foram vocábulos isolados, enquanto estruturas mais complexas foram objectos de menor atenção.

4.2.2. Hipercorreções.

Durante todo o processo da escrita, desde a etapa da planificação, até à etapa da revisão textual final, o complexo mecanismo da consciência (meta)linguística encontra-se em funcionamento activo, manifestando-se em todas as escolhas linguísticas feitas. É esse mecanismo o responsável pelo controlo deliberado e pela avaliação da linguagem que é produzida.

Enquanto escreveram e enquanto reviram os produtos da escrita, os aprendentes prestaram atenção às diferentes formas da linguagem que foram surgindo, manipulando a estrutura dos enunciados e os sentidos por eles veiculados. A preocupação com a correcção dos discursos e com o respeito pelas normas levou os escreventes a proceder a alterações várias, de modo a melhorarem os seus textos. Foi assim que surgiram as autocorreções efectuadas com recurso às operações de adição, de subtracção, de substituição e de deslocação, tanto ao nível ortográfico, como estrutural.

Ao mesmo tempo, foi precisamente dessa preocupação que resultaram, por vezes, algumas hipercorreções. Com receio de deixarem permanecer, nos seus textos, elementos que contivessem incorrecções e infracções às regras linguísticas, os jovens modificaram formas que inicialmente se encontravam correctas.

O exemplo que se pode encontrar na composição da participante 07F demonstra que a escrita foi interrompida, quando ela encarou com desconfiança a forma verbal que tinha acabado de registar. Após a visualização da grafia inicial, ela activou a sua memória a longo prazo, tentando recordar a grafia “correcta”. Depois de três tentativas, a aluna optou por lhe acrescentar um sinal auxiliar, o que fez com que a escolha final contivesse uma falha gramatical, resultando numa hipercorreção: “*é nesse tempo em que ~~damos dá dam~~ da-mos valor*” (l.32).

O mesmo aconteceu, quando a participante 17F eliminou um sinal auxiliar que fazia parte da grafia conceituada da palavra: “*cabeça*” → “*cabeca*” (l.11).

A aprendente 18F, modificando o início de uma oração no interior de uma frase, fez uma troca inapropriada de palavras, o que resultou numa incorrecção ao nível sintáctico: “*mas ele que se ponha no meu lugar ~~eu~~ e também fiquei*” (l.32-

33). A jovem sentiu que existia uma falha no seu enunciado que dificultava a transmissão da ideia. Mas ela não focou a sua atenção na inadequação que realmente existia – a ausência de um sinal de pontuação. Pelo contrário, concentrou-se num elemento de outro nível gramatical.

Também os aprendentes lusodescendentes fornecem exemplos de hipercorreções, resultantes da percepção errónea das incorrecções.

Assim, a participante 01LDF, relatando um episódio do passado, reparou com desconfiança na forma verbal escolhida. Mas, efectivamente, quando o que se encontrava inapropriado era o tempo verbal, a jovem optou por modificar a grafia da palavra. Tal facto acabou por se constituir numa incorrecção: “A Sarah e eu ~~dizemos~~ *dize-mos*” (l.20).

Do mesmo modo, o aprendente 02LDM acrescentou um sinal auxiliar a uma forma verbal, produzindo, assim, uma forma incorrecta: “*chegamos*” → “*chega-mos*” (l.3). Num outro momento, ele decidiu alterar a grafia portuguesa de uma palavra, não assinalando devidamente o registo de um estrangeirismo: “~~ténis~~” → “*tennis*” (l.24).

Todas estas modificações formais testemunham a reflexão activa que fez despertar as incertezas em determinadas escolhas. Estas últimas, no entanto, não receberam respostas adequadas na memória dos escreventes por ausência de conhecimentos sólidos e sistematizados, e o resultado foi a opção por formas incorrectas.

É também devido à falta desses conhecimentos sólidos e sistematizados que co-existem com as hipercorreções as incorrecções que os jovens não detectaram nem na etapa da escrita, nem na da revisão textual.

4.2.3. Incorreções não detectadas.

Existem determinados factores de ordem psicológica, sob a influência dos quais, podem permanecer, numa composição, algumas falhas e incorreções em diversos domínios.

Em regra, na produção de textos subordinados a temas e formas semi-livres, como foi o caso dos incluídos no presente estudo, o escrevente sabe mais sobre o(s) objecto(s) do seu discurso do que o leitor. Essa circunstância é, normalmente, a mola impulsora da actividade da escrita. Mas é ela também que, por vezes, é a responsável por inadequações e infracções variadas.

Tal acontece porque nem sempre é fácil para um aluno relatar factos por ele bem conhecidos e, simultaneamente, ser capaz de analisar o texto do ponto de vista do seu leitor, ou seja, de alguém que não se encontra tão familiarizado com os fenómenos/acometimentos em causa. Portanto, a tarefa do escrevente também é complexificada pelo facto de ele ter de optar por meios de transmissão dos seus pensamentos que não dificultem a percepção e a compreensão do texto pelo seu receptor.

É facto conhecido que as composições conservam em si várias falhas acessíveis à compreensão dos alunos. Por outras palavras, os enunciados contêm elementos incorrectos que os próprios escreventes poderiam ter eliminado ou alterado. Surge, inevitavelmente, a questão: porque é que isso acontece?

Pode ser suposto que, no momento da releitura do texto, na memória do autor avivam-se as relações estabelecidas durante a confecção do discurso. Os elementos que ficaram fixados pelo registo escrito são completados, na sua mente, por aqueles que nele não ficaram incluídos, mas que foram submetidos à reflexão. Então, quando o aluno volta a ler o que escreveu, na sua mente não surge nenhuma situação de conflito que prenda a sua atenção e que o obrigue a uma reflexão pormenorizada.

Ao mesmo tempo, também é sabido que muitas das incorreções permanecem indetectadas pelos aprendentes por falta de conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos. Essas falhas têm na sua base factores de ordem

cognitiva, ligados ao armazenamento dos referidos conhecimentos e à sua activação pela consciência (meta)linguística em situações de necessidade.

A análise das produções escritas pelos participantes do estudo permitiu pôr em destaque variadas incorrecções de natureza diversificada que subsistem nos textos que foram entregues.

Não sendo viável determinar com precisão quais das incorrecções permanecem por falta de atenção e quais delas se devem ao desconhecimento de determinados aspectos normativos da linguagem, procura-se, aqui, simplesmente sistematizar as infracções encontradas e agrupá-las sob categorias distintas.

Num nível convencional, torna-se possível distribuir as incorrecções dos aprendentes por dois grandes conjuntos, de acordo com a sua natureza. Por um lado, podem ser distinguidas as falhas linguísticas ligadas exclusivamente à linguagem escrita e ao ensino/aprendizagem formais. Por outro, destacam-se aquelas que se ligam tanto à linguagem oral e à experiência prática linguística, como à linguagem escrita e aos conhecimentos formais adquiridos no contexto das aprendizagens escolares. No primeiro conjunto, podem ser incluídas as infracções ortográficas e pontuacionais; no segundo – as infracções morfológicas, sintácticas, lexicais, semânticas e estilísticas.

A separação das diversas incorrecções e a sua associação a diferentes categorias pode ser feita apenas de uma forma esquemática, na medida em que todos os domínios, no momento da produção dos enunciados, entram em funcionamento sincrónico e estabelecem ligações entre si. Cada um dos domínios da língua é actualizado em constante interacção com os restantes.

Consequentemente, a categorização das infracções cometidas proposta tenta reflectir algumas das interligações mais notórias em discursos escritos. Outras inadequações são propositadamente postas de parte por não se enquadrarem nos limites do actual estudo.

As falhas não detectadas pelos participantes foram distribuídas por três grandes categorias: são contabilizadas e analisadas incorrecções ortográficas, as sintácticas e as pontuacionais. As inadequações de ordem semântico-estilística são apenas alvos de um breve comentário.

Os desvios que assumiram a forma de incorrecções ortográficas por não apresentarem a grafia conceituada não são lineares. Se alguns se devem apenas ao desconhecimento de regras ortográficas, outros baseiam-se no desconhecimento de aspectos pertencentes a outros domínios da língua.

Por isso, dentro desta categoria, foram consideradas três vertentes: incorrecções que derivam de falhas fonológicas, incorrecções que resultam de falhas morfológicas e lexicais, e outros casos puramente ortográficos. Os números recolhidos relativamente aos dois grupos de participantes podem ser observados nos Quadros 19 e 20.

Quadro 19.
Incorrecções ortográficas – resultados globais (19 alunos).

	Incorrecções de ordem fonológica		Incorrecções de ordem morfológica/lexical	Outros casos		
	<i>relação fonema/grafema</i>	<i>influência da oralidade</i>		<i>sinais auxiliares</i>	<i>estrangeirismos</i>	<i>maiúsculas/minúsculas</i>
01F	1	–	–	–	–	–
02F	1	1	1	2	–	–
03F	7	–	2	15	1	–
04F	3	5	–	–	3	3
05F	–	–	–	–	–	2
06F	1	–	1	6	1	1
07F	1	–	–	8	1	–
08F	1	–	3	1	–	–
09F	–	–	1	5	–	–
10F	5	3	2	1	–	–
11F	1	–	1	1	–	–
12F	2	–	–	10	–	1
13F	–	5	–	2	–	12
14F	–	–	–	4	–	1
15M	1	–	1	8	1	3
16M	–	–	1	8	–	–
17F	–	–	2	2	–	–
18F	14	5	15	12	–	1
19F	1	–	–	3	–	–
TOTAL	39	19	30	88	7	24

Quadro 20.**Incorrecções ortográficas – resultados globais (4 alunos lusodescendentes).**

	Incorrecções de ordem fonológica		Incorrecções de ordem morfológica/lexical	Outros casos		
	<i>relação fonema/grafema</i>	<i>influência da oralidade</i>		<i>sinais auxiliares</i>	<i>estrangeirismos</i>	<i>maiúsculas/minúsculas</i>
01LDF	6	–	8	8	–	–
02LDM	–	1	3	2	–	–
03LDM	1	–	–	2	–	–
04LDF	1	–	4	8	2	–
TOTAL	8	1	15	20	2	0

Os resultados demonstram que o maior número de incorrecções que permanecem nas composições de ambos os grupos surge associado aos sinais auxiliares. Em muitos casos, esses sinais são inexistentes em palavras, onde a sua presença é obrigatória (exemplos: “*ha*” – 03F, l.13; “*eramos*” – 09F, l.3, e 03LDM, l.9; “*familia*” – 15M, l.12; “*ja*” – 15M, l.13; “*portugues*” – 01LDF, l.31; “*Africa*” – 03LDM, l.20; “*ir a festa*” – 04LDF, l.22). Noutros casos, os sinais auxiliares correctos foram colocados no local errado (exemplo: “*relaçãõ*” – 16M, l.21). Noutros ainda, os sinais auxiliares constam em palavras de cuja grafia não fazem parte (exemplos: “*adolescêntes*” – 03F, l.2; “*ganhávam*” – 06F, l.11; “*independentes*” – 06F, l.26; “*espectácular*” – 02LDM, l.12). Existem também situações em que os sinais auxiliares aplicados não foram os adequados (exemplo: “*às vezes*” – 03F, l.6).

Ainda no âmbito das regras puramente ortográficas, surgem algumas infracções respeitantes aos usos das letras maiúsculas e minúsculas em diferentes situações, sendo os exemplos que se seguem delas ilustrativos. Assim, a aprendente 05F não assinalou com maiúscula o início de um enunciado que assumiu a forma de discurso directo: “*E ela, no momento pensou: «o que é (...)»*” (l.11-12). A aluna 13F iniciou frases novas com letras minúsculas: “*Fogo! tinha de ser! mas será que*” (l.9-10). As participantes 04F e 13F não marcaram com a letra maiúscula as designações de um curso e de uma disciplina, respectivamente: “*quero seguir talvez engenharia civil*” (04F, l.52); “*a disciplina que mais me preocupa é o inglês*” (13F, l.34-35).

A grafia de estrangeirismos foi também uma área que registou algumas falhas. Considerem-se os seguintes exemplos: “*surf*” (06F, l.7), “*top models*” (07F, l.18), “*voilà*” (15M, l.24) ou “*voley*” e “*basket*” (04LDF, l.63). Em todas estas situações foram esquecidas as aspas, obrigatórias num texto manuscrito para assinalar palavras pertencentes a outras línguas. Numa outra situação, a aprendente 03F recorreu a uma palavra inglesa, mas não só não a delimitou pelos sinais auxiliares necessários, como também a registou de uma maneira incorrecta: “*pircigs*” (l.11).

Um número elevado de incorrecções ficou registado na vertente ligada à fonologia. Aqui, encontram-se incluídas as formas desviantes que derivam do cruzamento inadequado de conhecimentos sobre as particularidades sonoras do sistema linguístico e sobre as convenções ortográficas de registo escrito desse mesmo sistema.

É facto conhecido que, na mente de um falante alfabetizado, os sons estão tão intimamente ligados às letras que, frequentemente, eles são percepcionados como sistemas equivalentes. É por isso que surgem incorrecções, cujas causas devem ser procuradas na relação que se estabelece entre fonemas e grafemas. Os próximos exemplos testemunham os problemas que surgem no momento da selecção das formas gráficas mais apropriadas para determinados fonemas: “*regeitada*” (01F, l.20); “*cina*” (02F, l.3); “*bixo*” (03F, l.2); “*moralhas*” (03F, l.5); “*poseram*” (04F, l.26); “*massos*” (06F, l.16); “*marquas*” (08F, l.8); “*esquesito*” (10F, l.25); “*destraio*” (12F, l.5); “*erado*” (01LDF, l.17); “*serto*” (01LDF, l.22); “*viagado*” (03LDM, l.21).

Algumas falhas de identificação de fonemas devem-se aos traços dialectais da região, de onde são originários os participantes. Como se sabe, a troca [b] / [v] é típica na zona de Aveiro e disso resultam, entre outros, registos como “*vocas*” em vez de “*bocas*” (18F, l.23).

A oralidade exerceu, ao mesmo tempo, um outro tipo de influência sobre o registo de palavras. Muitas delas foram escritas de acordo com o modo como elas são utilizadas e pronunciadas em discursos orais, resultando na ausência de

grafemas necessários: “*tou*” (02F, l.7 e 9); “*tar*” (04F, l.16); “*p’ra*” (04F, l.51); “*pra*” (10F, l.25; 02LDM, l.1); “*tou um cadito*” (13F, l.18).

Não se deve esquecer que as incorrecções ortográficas podem ter bases morfológicas ou lexicais.

Efectivamente, os exemplos demonstram que o desconhecimento da forma gráfica de alguns morfemas enquanto constituintes de palavras em situações diferentes resulta em falhas no seu registo correcto: “*com nosco*” (03F, l.17); “*estava-mos*” (03F, l.22); “*ei-de*” (06F, l.21); “*eide*” (08F, l.20); “*se eu lhe disse-se*” (18F, l.30); “*dirigimos-nos*” (01LDF, l.2); “*dize-mos*” (01LDF, l.20); “*ir-mos*” (01LDF, l.24).

Por outro lado, as inadequações gráficas podem ter na sua origem uma confusão lexical. Tal situação pode ser ilustrada pelos seguintes casos: “*Há! Outra coisa*” (08F, l.17); “*à pelo menos dois anos*” (09F, l.2); “*crido*” (10F, l.27); “*à cerca de mim*” (15M, l.24); “*houvir*” (18F, l.28); “*por enquanto*” (02LDM, l.16).

Como se pode constatar não existe nenhum texto, num conjunto de vinte e três, que não contenha incorrecções não detectadas pelos escreventes ao nível ortográfico. Para além disso, os resultados são idênticos nos dois grupos de participantes.

No âmbito das incorrecções sintácticas, foram considerados dois grandes tipos de situações: por um lado, constatou-se que os escreventes deixaram falhas respeitantes ao estabelecimento de ligações entre as orações constituintes de uma frase; por outro, verificou-se que muitas das orações apresentam deficiências ao nível da sua organização interna. Os resultados da análise das produções escritas dos dois grupos de participantes podem ser vistos nos quadros que se seguem.

Quadro 21.
Incorrecções sintácticas – resultados globais (19 alunos).

	Ligação entre orações	Organização interna da oração
01F	1	5
02F	1	1
03F	1	8
04F	2	7
05F	–	7
06F	–	6
07F	3	8
08F	–	4
09F	–	7
10F	–	7
11F	1	2
12F	2	2
13F	1	7
14F	–	4
15M	–	5
16M	–	3
17F	1	3
18F	1	8
19F	1	1
TOTAL	15	95

Quadro 22.
Incorrecções sintácticas – resultados globais (4 alunos lusodescendentes).

	Ligação entre orações	Organização interna da oração
01LDF	2	5
02LDM	–	9
03LDM	–	3
04LDF	1	12
TOTAL	3	29

Uma vez que a exemplificação de falhas ao nível de ligação de orações no interior de uma frase exige a transcrição de longos segmentos textuais, fica aqui referenciado que ocorrências ilustrativas podem ser vistas nos seguintes casos: 01F (l.18-20); 02F (l.1-2); 07F (l.11-12, 13-14); 10 F (l.20); 11F (l.14); 13F (l.29); 17F (l.15-16); 18F (l.45); 19F (l.29); 01LDF (l.22); 04LDF (l.12-13).

Os números apontam para a existência de muitas inadequações na organização dos elementos de uma oração entre si.

Alguns aprendentes, por exemplo, deixaram formulações desviantes, procedendo a escolhas inadequadas: “o que me vale a pena” (10F, l.26); “indo

parar em Cantanhede” (01LDF, l.18); *“posso voltar em França”* (02LDM, l.17); *“a tal rapariga pos conversa com ele”* (04LDF, l.24); *“divertir-me méis os meus amigos”* (04LDF, l.63-64).

Outros, não se aperceberam da necessidade de concordância entre os elementos: *“os adolescentes são (...) sofremos”* (01F, l.2-3); *“o pior, pior, é as preocupações”* (03F, l.16); *“os meus pais disseram que (...) não gostava”* (04F, l.4-5); *“toda a gente me rejeitava (...) e pensavam”* (04F, l.8-9); *“a maior parte dos colegas achavam”* (05F, l.5-6); *“estamos feliz”* (07F, l.2); *“com ele fui eu e a minha prima”* (01LDF, l.8).

Noutras situações, as orações comportaram um número excessivo de elementos: *“não fumo e nem bebo”* (06F, l.18-19); *“eu vou ir a Austrália”* (03LDM, l.20); *“fui-me certificar-me”* (04LDF, l.26-27).

Também existiram casos em que se constatou a ausência de elementos necessários: *“nós andamos numa fase de fechar no armário”* (03F, l.4); *“o caminho que haveríamos tomar a seguir”* (01LDF, l.19); *“para o futuro eu ser um profissional”* (02LDM, l.24).

Novamente, os resultados obtidos são idênticos nos dois grupos: existe um maior número de incorrecções ligadas à organização dos elementos de uma oração do que ligadas à organização entre as orações constituintes de frases.

Uma vez que existem, nos textos dos participantes, incorrecções sintácticas, é inevitável que se encontrem, simultaneamente, falhas ao nível pontuacional. A sua soma é apresentada nos próximos quadros.

Quadro 23.
Incorrecções pontuacionais – resultados globais (19 alunos).

	Delimitação de final de frase	Delimitação de orações			Delimitação de elementos no interior da oração	Sinais desnecessários
		<i>orações coordenadas</i>	<i>orações subordinadas</i>	<i>discurso directo</i>		
01F	–	–	4	–	3	2
02F	4	–	–	–	6	1
03F	6	2	2	1	9	10
04F	2	1	3	1	7	4
05F	2	1	4	1	6	3
06F	1	1	5	1	5	2
07F	1	–	6	–	13	–
08F	–	1	5	–	–	–
09F	1	–	3	–	7	5
10F	7	2	3	–	13	–
11F	1	–	–	–	2	2
12F	2	–	4	–	6	1
13F	2	–	4	1	20	3
14F	–	–	6	–	6	8
15M	7	–	–	–	7	–
16M	–	–	–	–	3	–
17F	–	–	1	–	7	1
18F	4	1	6	1	17	4
19F	2	–	2	–	7	–
TOTAL	42	9	58	6	144	46

Quadro 24.
Incorrecções pontuacionais – resultados globais (4 alunos lusodescendentes).

	Delimitação de final de frase	Delimitação de orações			Delimitação de elementos no interior da oração	Sinais desnecessários
		<i>orações coordenadas</i>	<i>orações subordinadas</i>	<i>discurso directo</i>		
01LDF	5	–	6	–	8	–
02LDM	–	1	7	–	16	1
03LDM	2	1	2	1	3	1
04LDF	9	1	2	–	26	4
TOTAL	16	3	17	1	53	6

Como se pode verificar, as incorrecções distribuíram-se, dentro desta última categoria, por cinco áreas distintas.

Por um lado, verificaram-se falhas nos sinais de pontuação que assinalassem a delimitação de final de frases. Por outro lado, foram encontradas variadas infracções respeitantes à delimitação de orações no interior de frases.

Também no interior de orações, alguns elementos constituintes não foram delimitados pelos sinais de pontuação necessários.

Para ilustrar estas três situações, basta transcrever dois segmentos dos textos produzidos pelos jovens:

- *“O nosso coração começa a bater com muita força ao vermos uma determinada rapariga o que fazer ir ter com ela ou ficar parado e esperar que ela se aperceba que estou caidinho por ela, o que fazer é então que surge o momento vou falar com ela, peço-lhe em namoro o que será que ela vai responder é então que esito, e por fim avanço peço a resposta só nos ficamos a saber.”* (15M, l.16-23);

- *“Então eu deixei passar alguns dias, mas quando eu me cruzava com ele olhava sempre para mim, então eu soube que ele andava sempre a guzar comigo, então eu escrevi-lhe uma carta e disse-lhe todas as verdades que ele devia ouvir, mas eu achei melhor mandar, por carta, porque eu ainda gosto dele e o que eu escrevi na carta foi muito forte para mim e se eu lhe disse-se na cara ia custar mais para mim do que para ele, mas quando ele leu a carta eu vi nós olhos dele que tinha ficado maguado comigo, mas ele que se ponha no meu lugar e também fiquei muito magoado com ele.”* (18F, l.25-34).

Alguns sinais de pontuação foram colocados indevidamente em situações várias, exemplos das quais podem ser as próximas: 01F (l.6, 13); 03F (l. 1, 2, 4, 8, 20, 24, 35); 04F (l.13, 18); 09F (l.3, 5, 22, 32); 12F (l.2); 14F (l.4, 23, 28); 17F (l.1).

Novamente, no conjunto de todos os textos, não há nenhum que não contenha incorrecções de ordem pontuacional. As falhas mais frequentes, em ambos os grupos de participantes, dizem respeito à delimitação de elementos no interior de orações, seguidas das respeitantes à delimitação de orações constituintes de frases e das respeitantes à delimitação de final de frase.

Não sendo objectivo do presente estudo focar a atenção sobre questões semânticas e estilísticas que se prendem com conhecimentos sociolinguísticos quatro aspectos merecem uma referência breve.

Uma leitura das produções textuais dos participantes permite constatar que não se torna possível enquadrar nenhum texto nos limites das tipologias e formas de que se podem revestir, revistas antes do início do processo da escrita. Pelo contrário, cada uma das composições aparenta ser uma miscelânea de tipos, formas e estilos, resultante do livre fluir dos pensamentos e do seu registo não planificado.

A análise das composições dos participantes também revelou que os novos modos de comunicação escrita quase instantânea oferecidos pelas tecnologias actualmente existentes encontram já o seu reflexo em textos produzidos em situações de produção escrita escolar.

As influências mais notórias são as da linguagem utilizada nas mensagens enviadas via telemóvel e nas conversações síncronas *on-line*. A linguagem a que recorrem os interlocutores é criativa e livre, e constitui-se, no dizer de Benedito, no regresso “até à oralidade da origem, em que o saber era carregado por comunidades humanas vivas, nascendo assim novas formas de inteligência colectiva” (2002: 5). É a velocidade e o ritmo a que se processa este tipo de comunicação que determinam a aproximação dos padrões desta linguagem aos da linguagem oral, espontânea e improvisada.

O uso de abreviaturas é típico nesse tipo de mensagens. E, se alguns aprendentes, após o registo de uma abreviatura, reconheceram-na como inadequada ao texto que produziram para o estudo, outros, como o aluno 03LDM (I.8, 20, 21), já nem as sentiram como estranhas nas suas redacções. É também este participante que fornece um exemplo de substituição das formas gráficas conceituadas para representar determinados sons de forma rápida e sem interferência na interpretação da mensagem (exemplo: “k” – I.13). Como explica Benedito (2002: 125), liberdades deste tipo surgem “por razões de rapidez, talvez também pela lei do menor esforço, de sedução, de modismo, de jogo, etc.”

A aluna 13F incluiu na sua produção formas que usaria em situação de comunicação electrónica. Ela não só recorreu a formas enfáticas (“horrorrrrrrosas” - I.23, “muitoouo” - I.33, e “Pssss” - I.39), como também procedeu ao encurtamento típico de palavras (“Jitos” – I.40). Ao mesmo tempo, a

jovem terminou a sua composição como se estivesse a conversar na Internet: “*Bem, fui!*” (l.37).

Algumas aprendentes recorreram a letras maiúsculas na grafia de palavras, nas quais desejaram colocar um acento entoacional mais forte: “*JÁ CHEGA!!*” (02F, l.4); “*MAIORES sonhos*” (12F, l.29); “*ROTINA!*” (13F, l.4); “*LOUCA por ele*” (04F, l.21); “*Foi muito FIXE!!*” (04F, l.25).

A aluna 04F chegou mesmo a incluir um *emoticon*, isto é, um ícone formado por sinais de pontuação, para traduzir simbolicamente um sentimento: “*Até que tive de me ir embora :((ler na horizontal).*” (l.30).

O curioso é que estes aprendentes não encararam todas estas formas como sendo inadequadas ao contexto da produção dos textos em causa.

O terceiro aspecto a referir tem a ver com a não detecção de falhas no âmbito do registo utilizado por alguns aprendentes em determinados momentos. A mistura de registos pertencentes a situações comunicativas distintas é notória e resulta em inadequações.

As formas incluídas nos discursos escritos dos aprendentes reflectem claramente os usos que eles fazem da linguagem na oralidade, em situações informais. E, desse modo, surgem, nas composições, entre outros, segmentos como os seguintes:

- “*adolescente marada*” (01F, l.9);
- “*stôra*” (01f, l.23; 13F, l.35, 39);
- “*estou a «bater mal»*” (02F, l.1);
- “*foge*” (02F, l.4, 6, 13);
- “*pronto*” (02F, l.10; 02LDM, l.16, 19);
- “*os pais são muito chatos, bué mesmo*” (03F, l.19);
- “*muito fixe*” (04F, l.13; 13 F, l.24-25); “*tão fixes*” (06F, l.17); “*buéda fixe*” (08F, l.17); “*super fixe!*” (09F, l.34); “*Que fixe!*” (02LDM, l.22);
- “*havia muitos «gajos bons»*” (04F, l.36);
- “*foi altamente*” (04F, l.38);
- “*dar uma «passa»*” (06F, l.8);
- “*aquece a cabeça com isso*” (06F, l.38);

- *“curtimos a vida”* (08F, l.7);
- *“chateei-me”* (09F, l.13);
- *“mete-me um bocado de impressão”* (12F, l.8-9);
- *“dá-me logo »uma coisa»”* (12F, l.16-17);
- *“piroseira”* (12F, l.20);
- *“aquelas aulas de 90 minutos são cá um trauma”* (13F, l.17-18);
- *“é uma seca”* (13F, l.21);
- *“armou-se em (...) parvo comigo”* (14F, l.27-28);
- *“a «gaja»”* (14F, l.57);
- *“Maria vai com todos”* (14F, l.62);
- *“tudo me corre super bem”* (16M, l.11);
- *“curtir”* (17F, l.12);
- *“estava tudo a correr às mil maravilhas”* (04F, l.21).

Todas estas expressões comportam traços da gíria juvenil, que se constitui numa subcultura linguística. Nela são criados novos vocábulos e modificados os vocábulos já existentes (cf. Rojo, 2003). Uma vez que essa subcultura faz parte da identidade dos jovens, não é, para todos eles, simples abdicar dessa linguagem em situações de comunicação em que o seu uso deve ser mais restrito e controlado.

O último aspecto a referir é a inadequação de alguns conteúdos que foram incluídos nos discursos escritos recolhidos à situação de comunicação e aos receptores dos textos. Tomem-se como exemplo alguma afirmações presentes na composição da aluna 03F, afirmações essas que uma leitura atenta poderá pôr em destaque.

4.3. Segunda tarefa: correcção de um texto.

Tal como já foi aqui anteriormente explicitado, no segundo momento da recolha de dados, foi dada aos participantes uma ficha de trabalho elaborada a partir de um excerto do texto redigido por um aluno de 9º ano de escolaridade, integrado na turma que não ficou incluída no estudo (ver Anexos 4 e 4.1.).

Se, na tarefa proposta no primeiro momento da recolha de dados, os alunos dedicavam-se ao trabalho sobre os seus próprios discursos, neste segundo momento, a sua atenção e reflexão deveriam recair sobre as escolhas linguísticas de outrem, o que implicava, novamente, a activação da sua consciência (meta)linguística. Esta última deveria entrar em funcionamento para exercer a função controladora tanto sobre todas as modificações textuais que efectuassem no sentido do melhoramento do material linguístico proposto, como sobre todas as explicitações e fundamentações metalinguísticas a que recorressem para justificar as decisões tomadas.

A referida ficha de trabalho era composta por três exercícios destinados à verificação da existência de manifestações da consciência (meta)linguística aquando do cumprimento de três actividades linguísticas distintas.

No primeiro exercício, os aprendentes deveriam proceder apenas à identificação e à correcção de todas as formas que sentissem como desviantes.

No segundo e no terceiro exercícios, a tarefa complexificava-se.

Assim, na segunda actividade, os jovens deveriam fornecer explicações a respeito das modificações que tivessem levado a cabo na primeira actividade.

No último exercício, eles deveriam transcrever as formas que tinham considerado incorrectas, incluindo-as em quatro categorias propostas. E são estas categorias que merecem aqui uma breve explicação.

Aquando da preparação deste último instrumento de recolha de dados, a investigadora entrou em contacto com a professora da disciplina de Língua Portuguesa dos alunos envolvidos no estudo. A proposta de categorização dos domínios linguísticos em que ocorriam as incorrecções estabelecida pela investigadora foi alvo de debate. A referida professora esclareceu que os

aprendentes deveriam ser capazes de detectar as categorias estudadas nas aulas, se a terminologia fosse a habitual para eles.

Nesse sentido, ela explicou que era hábito seu estabelecer, no âmbito das actividades de aprendizagem, duas áreas dentro da ortografia: a ortografia “pura” e a ortografia baseada em fenómenos morfológicos e lexicais. Dentro da ortografia “pura”, ela incluía não só os aspectos formais realmente puramente ortográficos, mas também os aspectos ligados à oralidade e aos fenómenos fonéticos.

Na categoria da sintaxe, de acordo com a docente, os aprendentes deveriam ser capazes de enquadrar os aspectos ligados à construção dos enunciados e à pontuação necessária em diferentes segmentos.

No âmbito do registo, eles deveriam identificar as inadequações lexicais.

Embora não tivesse existido acordo total entre a investigadora e a referida professora, considerou-se pertinente a inclusão, na ficha elaborada, dos termos já conhecidos pelos jovens, para que o factor de estranheza não viesse a condicionar os resultados.

Na reflexão levada a cabo, a proposta da categorização é próxima. As incorrecções são incluídas em dois níveis distintos: o linguístico e o sociolinguístico. No âmbito do primeiro, consideram-se, para facilidade de análise das respostas dos alunos, a ortografia “pura” e a baseada em morfologia/léxico. No entanto, traça-se uma distinção entre os campos da sintaxe e da pontuação. As incorrecções devidas à inadequação de registo são, por sua vez, enquadradas no nível sociolinguístico.

4.3.1. Correcções efectuadas – primeiro exercício.

No primeiro exercício da ficha distribuída pelos participantes do estudo, os jovens deparavam-se com um enunciado, escrito por um outro aluno da mesma faixa etária e do mesmo nível de escolaridade.

A investigadora esclareceu que, após uma leitura integral e atenta do texto, os alunos deveriam proceder à alteração de todas as incorrecções que detectassem, utilizando, para tal, o espaço existente entre as linhas. Foi-lhes explicado que podiam proceder a todas as modificações que considerassem necessárias para melhorar o texto em questão, desde a grafia de palavras isoladas, até à substituição de construções ou mudança da composição de enunciados.

Deve aqui ser feita uma observação de carácter metodológico.

Durante vários anos, muitos teóricos ligados aos estudos realizados no âmbito do ensino de línguas consideraram inaceitável e pedagogicamente incorrecta a apresentação, aos aprendentes, de materiais didácticos construídos com base em formas linguísticas que contivessem incorrecções. Tal posição baseava-se na suposição de que exemplos de enunciados com falhas linguísticas nada traziam de benéfico, pois fixavam na memória dos aprendentes modelos de linguagem erróneos. Essa suposição derivava, por sua vez, de determinadas concepções dos chamados “antigramáticos”, que defendiam que o ensino de aspectos formais da linguagem a partir de noções gramaticais não surtia o efeito desejado na comunicação natural e espontânea. Compreende-se, então, a relutância em trabalhar sobre materiais com formas linguísticas incorrectas: não existindo conhecimentos de base gramatical sólida, por parte dos alunos, tornava-se impossível a compreensão das falhas e promovia-se a sua memorização.

Presentemente, todavia, a crença didáctica difundida relativamente a este aspecto é outra. Defende-se agora que a apresentação de materiais, que sejam elaborados com o objectivo de detecção e eliminação de incorrecções de natureza diversa pelos alunos, se possa revelar bastante útil para o diagnóstico, a avaliação ou até mesmo a sistematização de diversos conhecimentos. Efectivamente, um exercício destinado à correcção e ao melhoramento textual obriga os aprendentes a activar a sua memória e a fazer funcionar o mecanismo da consciência (meta)linguística, responsável pela distinção entre enunciados correctos / incorrectos ou aceitáveis / inaceitáveis.

A tarefa da correcção foi recebida com grande entusiasmo pelos dos jovens e todos eles manifestaram agrado durante a sua execução.

O discurso escrito apresentado aos aprendentes, sendo autêntico e encontrando-se transcrito exactamente de acordo com a grafia utilizada pelo seu autor, era extremamente rico em termos de falhas e inadequações que continha. Todas elas eram óbvias para um portador da língua, ou eram, pelo menos, acessíveis para a reflexão e a consciencialização, se viesse a ser levada a cabo uma análise mais detalhada. De um modo esquemático, ao nível linguístico, todas elas podem ser distribuídas por três grandes categorias: incorrecções ortográficas, sintácticas e pontuacionais.

A categoria global da ortografia foi a que recebeu o maior número de exemplos, registando trinta e uma ocorrências distintas. Vinte e cinco delas podem ser agrupadas sob a classificação de ortografia “pura”; as restantes seis têm uma base morfológica ou lexical.

As incorrecções “puramente” ortográficas consideram-se aqui aquelas que resultam do desconhecimento ou esquecimento de aspectos formais reguladores de apresentações gráficas convencionais dos elementos linguísticos. Nelas incluem-se as falhas que resultaram do cruzamento inadequado de conhecimentos sobre as convenções ortográficas de registo escrito dos elementos linguísticos e sobre as particularidades sonoras desses elementos.

Os Quadros 25 e 26 apresentam os resultados obtidos a partir da análise dos trabalhos dos alunos relativamente à detecção e correcção das falhas na escrita que resultaram da escolha inadequada de grafemas para representar determinados fonemas, em dezasseis palavras distintas.

Quadro 25.

Correcções operadas no texto de “José” ao nível da ortografia “pura” – resultados globais (19 alunos).

	Relação fonema / grafema															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
01F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
02F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–	✓	✓	✓	✓
03F	✓	✓	✓	–	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–	✓	✓	✓	✓
04F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
05F	✓	✓	✓	–	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
06F	✓	✓	✓	✓	–	✓	✓	✓	✓	*	✓	–	✓	✓	✓	✓
07F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
08F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–	✓	✓	✓	✓
09F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
10F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	*	*	✓	–	✓	✓	✓	✓
11F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	*	*	✓	–	✓	✓	✓	✓
12F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–	✓	✓	✓	✓
13F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
14F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
15M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–	✓	✓	✓	–	✓	✓	✓	✓
16M	✓	✓	✓	✓	✓	–	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–	✓	✓	✓
17F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
18F	✓	–	✓	–	✓	–	✓	*	–	–	✓	–	✓	✓	–	✓
19F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
TOTAL	19	18	19	16	18	17	19	17	16	15	19	10	18	19	18	19

Legenda:

✓ - alteração para uma forma correcta;

* - alteração para uma forma incorrecta

1- faze (l.1) – 2 vezes

5- coando (l.4)

9- edial (l.9)

13- outrpassar (l.1)

2- maloqueira (l.2)

6- denheiro (l.5)

10- comsentração (l.10)

14- coroisidade (l.2)

3- comessa (l.4)

7- “dependente” (l.5)

11- Homeberto (l.11)

15- malocas (l.2)

4- comessa-mos (l.4)

8- deome (l.7)

12- campião (l.11)

16- Homeberto (l.11)

Quadro 26.

Correcções operadas no texto de “José” ao nível da ortografia “pura” – resultados globais (4 alunos lusodescendentes).

	Relação fonema / grafema															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
01LDF	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	*	✓	✓	✓	✓	✓	✓
02LDM	✓	✓	✓	✓	✓	–	–	✓	✓	*	✓	✓	✓	✓	✓	✓
03LDM	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
04LDF	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	*	✓	✓	✓	✓
TOTAL	4	4	4	4	4	3	3	4	4	2	4	3	4	4	4	4

Legenda:

✓ - alteração para uma forma correcta;

* - alteração para uma forma incorrecta

1- faze (l.1) – 2 vezes

5- coando (l.4)

9- edial (l.9)

13- outrpassar (l.1)

2- maloqueira (l.2)

6- denheiro (l.5)

10- comsentração (l.10)

14- coroisidade (l.2)

3- comessa (l.4)

7- “dependente” (l.5)

11- Homeberto (l.11)

15- malocas (l.2)

4- comessa-mos (l.4)

8- deome (l.7)

12- campião (l.11)

16- Homeberto (l.11)

Os Quadros 27 e 28 sumariam, por sua vez, os resultados relativos à detecção e correcção de outros desvios que se deveram à influência da oralidade na escrita.

Quadro 27.

Correcções operadas no texto de “José” ao nível da ortografia “pura” (cont.) – resultados globais (19 alunos).

	Influência da oralidade na escrita					Sinais auxiliares		Estrangeirismos	
	17	18	19	20	21	22	23	24	25
01F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
02F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–
03F	✓	✓	–	✓	✓	✓	✓	*	–
04F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–
05F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–
06F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–	–
07F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–
08F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–
09F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	*	–
10F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–	–
11F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–	–
12F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–
13F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–
14F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
15M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–	–
16M	✓	✓	–	✓	✓	–	✓	–	–
17F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–	–
18F	✓	✓	✓	✓	–	✓	–	–	–
19F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
TOTAL	19	19	17	19	18	18	18	10	3

Legenda:

✓ - alteração para uma forma correcta;

* - alteração para uma forma incorrecta

17- saver (l.2)

20- varata (l.6)

22- difícil (l.1)

24- crosse (l.9)

18- aber (l.3)

21- acroyacias (l.11)

23- la (l.8)

25- motares (l.10)

19- tava (l.8)

Quadro 28.

Correcções operadas no texto de “José” ao nível da ortografia “pura” (cont.) – resultados globais (4 alunos lusodescendentes).

	Influência da oralidade na escrita					Sinais auxiliares		Estrangeirismos	
	17	18	19	20	21	22	23	24	25
01LDF	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–	–
02LDM	✓	–	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–
03LDM	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–
04LDF	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–
TOTAL	4	3	4	4	4	4	4	3	0

Legenda:

✓ - alteração para uma forma correcta;

* - alteração para uma forma incorrecta

17- saver (l.2)

20- varata (l.6)

22- dificil (l.1)

24- crosse (l.9)

18- aber (l.3)

21- acroyacias (l.11)

23- la (l.8)

25- motares (l.10)

19- _tava (l.8)

Ao mesmo tempo, os usos orais da linguagem que fazia o autor do texto reflectiram-se no registo incorrecto ou incompleto de outras formas.

Assim, quatro das falhas denotam um traço dialectal da região de Aveiro, onde residia o aluno em questão – a troca de grafemas e <v> para representar os fonemas [v] e [b] (“saver”, “aber”, “varata”, “acroyacias”).

Uma outra incorrecção na palavra “*tou*” testemunhou o registo da palavra de modo equivalente à sua pronúncia em discursos orais, resultando na ausência de grafemas que integram a sua forma escrita.

Duas inadequações surgiram em consequência do registo incorrecto ou incompleto de dois estrangeirismos. Na palavra “*crosse*”, encontram-se ausentes as aspas, necessárias para assinalar as palavras pertencentes a outras línguas e integradas num texto manuscrito. Estas também não se encontram colocadas nas palavras “*motares*”, que regista simultaneamente uma infracção no seu registo gráfico.

Por fim, em duas palavras encontravam-se ausentes os sinais auxiliares de acentuação (“*difficil*”, “*la*”).

Uma observação dos quadros permite verificar que a esmagadora maioria das incorrecções foi detectada pelos aprendentes que integraram os dois grupos, tendo sido obtido um elevado grau de sucesso. Muitos deles revelaram-se capazes não só de identificar as palavras que continham grafemas inadequados,

mas também de proceder a alterações necessárias de modo a reproduzir a grafia conceituada das palavras. Porém, em alguns casos, os jovens conseguiram sentir que se encontravam perante falhas, mas não modificaram os grafemas em causa de forma correcta (03F, 06F, 09F, 10F, 11F, 18F, 01LDF, 02LDM, 04LDF).

Relativamente à detecção e modificação de seis formas incorrectas que tiveram na sua base o desconhecimento ou o esquecimento de regras morfológicas e lexicais que determinavam a grafia de determinadas formas linguísticas, os resultados foram os que se apresentam nos seguintes Quadros.

Quadro 29.

Correcções operadas no texto de “José” ao nível da ortografia baseada em morfologia/léxico – resultados globais (19 alunos).

	1	2	3	4	5	6
01F	✓	✓	✓	✓	*	✓
02F	✓	✓	✓	–	✓	✓
03F	✓	✓	✓	✓	✓	✓
04F	✓	✓	✓	✓	✓	✓
05F	✓	✓	✓	–	✓	✓
06F	✓	✓	✓	✓	✓	✓
07F	✓	✓	✓	✓	✓	✓
08F	✓	✓	✓	–	✓	✓
09F	✓	✓	✓	✓	✓	✓
10F	✓	–	✓	✓	–	✓
11F	✓	–	✓	✓	–	✓
12F	✓	✓	✓	✓	–	✓
13F	✓	✓	✓	✓	–	✓
14F	✓	✓	✓	✓	✓	✓
15M	✓	✓	✓	–	✓	✓
16M	✓	✓	✓	✓	✓	✓
17F	✓	✓	✓	✓	✓	✓
18F	✓	–	✓	✓	✓	–
19F	✓	✓	✓	✓	✓	✓
TOTAL	19	16	19	15	14	18

Legenda:

✓ - alteração para uma forma correcta;

* - alteração para uma forma incorrecta

1- e (l.1) – 2 vezes (=é)

2- _aber (l.3)

3- comessa_mos (l.4)

4- deome (l.7)

5- crer (l.5)

6- “depemdente” (l.5)

Quadro 30.

Correcções operadas no texto de “José” ao nível da ortografia baseada em morfologia/léxico – resultados globais (4 alunos lusodescendentes).

	1	2	3	4	5	6
01LDF	✓	✓	✓	✓	✓	✓
02LDM	✓	–	✓	–	–	–
03LDM	✓	–	✓	✓	✓	✓
04LDF	✓	✓	✓	✓	✓	✓
TOTAL	4	2	4	3	3	3

Legenda:

✓ - alteração para uma forma correcta;

* - alteração para uma forma incorrecta

1- e (l.1) – 2 vezes (=é)

2- _aber (l.3)

3- comessamos (l.4)

4- deome (l.7)

5- crer (l.5)

6- “dependente” (l.5)

Quatro grafias inadequadas encontravam-se ligadas a falhas no registo de determinados morfemas (“e”, “_aber”, *comessamos* e “deome”). As outras duas consituem-se em formas graficamente incorrectas por existirem falhas de ordem lexical (“*crer*”, “*dependente*”).

Mais uma vez se comprova o elevado grau de sucesso na detecção e correcção, por parte dos vários alunos, das inadequações existentes a este nível.

A categoria de sintaxe também recebeu alguns exemplos, que ilustravam tanto infracções ao nível da organização dos elementos no interior de orações, como ao nível do estabelecimento da ligação entre as diferentes orações.

Os números obtidos a partir dos trabalhos dos participantes surgem nos Quadros 31 e 32.

Quadro 31.

Correcções operadas no texto de “José” ao nível da sintaxe – resultados globais (19 alunos).

	Ligação entre orações	Organização interna da oração				
	1	2	3	4	5	6
01F	–	–	✓	–	✓	*
02F	–	–	–	–	–	–
03F	–	–	–	–	–	*
04F	–	✓	–	✓	✓	*
05F	–	–	–	–	✓	*
06F	–	–	✓	–	✓	*
07F	–	–	✓	–	✓	*
08F	–	–	–	–	✓	*
09F	–	✓	✓	✓	✓	✓
10F	–	–	–	–	✓	*
11F	–	–	–	–	–	*
12F	–	–	✓	–	–	–
13F	–	–	✓	–	–	–
14F	–	–	✓	–	✓	*
15M	–	–	✓	–	–	–
16M	–	–	–	–	–	*
17F	–	–	✓	–	–	*
18F	–	–	–	–	–	*
19F	–	–	✓	–	✓	*
TOTAL	0	2	10	2	10	1

Legenda:

✓ - alteração para uma forma correcta;

* - alteração para uma forma incorrecta

1- ...faze da maloqueira, onde temos... (l.1-2)

2- ...deome na telha de comprar... (l.7)

3- ...é coando comessa-mos a ter...a crer ter as suas coisas...o seu dinheiro para comprar as suas coisas... (l.4-6)

4- Eu...deome na telha... (l.7)

5- ...tava la uma mota...anda bem...era mesmo edial... (l.8-9)

6- ...a minha aldeia organiza...em que festejaram... (l.10-11)

Quadro 32.

Correcções operadas no texto de “José” ao nível da sintaxe – resultados globais (4 alunos lusodescendentes).

	Ligação entre orações	Organização interna da oração				
	1	2	3	4	5	6
01LDF	–	–	✓	–	–	*
02LDM	–	–	–	–	–	*
03LDM	–	–	–	–	–	*
04LDF	–	✓	✓	–	–	*
TOTAL	0	1	2	0	0	0

Legenda:

✓ - alteração para uma forma correcta;

* - alteração para uma forma incorrecta

1- ...faze da maloqueira, onde temos... (l.1-2)

2- ...deome na telha de comprar... (l.7)

3- ...é coando comessa-mos a ter...a crer ter as suas coisas...o seu dinheiro para comprar as suas coisas... (l.4-6)

4- Eu...deome na telha... (l.7)

5- ...tava la uma mota...anda bem...era mesmo edial... (l.8-9)

6- ...a minha aldeia organiza...em que festejaram...(l.10-11)

Denota-se o facto de apenas dois em vinte e três alunos terem detectado um desvio na ligação entre as orações na frase que consta na l.2 (“faze da maloqueira, onde temos”).

Ao mesmo tempo, não se pode deixar de destacar que poucas foram as inadequações na construção interna das orações que foram detectadas e corrigidas de modo certo. Várias não foram sentidas como incorrecções por muitos dos alunos (“*deome na telha de comprar*”, “*é coando comessa-mos a ter (...) a crer ter as suas coisas (...) o seu dinheiro para comprar as suas coisas*”, “*Eu...deome na telha,*” *tava la uma mota (...) anda bem (...) era mesmo edial*”). A última construção (“*a minha aldeia organiza...em que festejaram*”) foi sentida por muitos como desviante, mas não foi alterada de modo a obter-se um enunciado correcto.

Os resultados apontam, portanto, para um grau de cumprimento menor e para o aumento de incorrecções não detectadas pelos jovens.

As falhas ao nível pontuacional e os resultados relativos à sua detecção e correcção pelos alunos encontram-se apresentados nos próximos quadros.

Quadro 33.

Correcções operadas no texto de “José” ao nível da pontuação – resultados globais (19 alunos).

	Delimitação de elementos no interior da oração								Delimitação de final de frase
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
01F	✓	✓	✓	–	–	✓	–	✓	✓
02F	✓	–	✓	*	–	✓	✓	–	–
03F	✓	✓	✓	–	–	✓	✓	✓	✓
04F	*	✓	✓	✓	–	✓	✓	✓	✓
05F	*	✓	✓	*	✓	✓	✓	✓	*
06F	✓	✓	✓	✓	✓	*	✓	✓	✓
07F	✓	✓	✓	–	–	✓	–	–	–
08F	*	✓	✓	–	–	✓	✓	✓	✓
09F	✓	✓	✓	✓	–	✓	✓	✓	✓
10F	✓	✓	*	*	–	✓	✓	–	✓
11F	✓	✓	–	*	–	–	✓	–	✓
12F	–	✓	*	*	–	✓	✓	✓	–
13F	–	✓	*	–	–	✓	✓	✓	–
14F	*	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–	✓
15M	–	–	*	✓	–	✓	–	✓	–
16M	✓	–	*	*	–	✓	✓	–	✓
17F	*	✓	*	*	–	✓	✓	✓	–
18F	✓	–	✓	–	–	–	–	–	–
19F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
TOTAL	11	15	12	6	4	16	15	12	11

Legenda:

✓ - alteração para uma forma correcta;

* - alteração para uma forma incorrecta

1- ...comessa a partir dos doze anos _ é coando... (l.4)

2- ...ser “depemdente” _ ter o seu denheiro... (l.5)

3- ...varata _ anda bem _ era mesmo edial... (l.8-9)

4- Eu _ por exemplo... (l.7)

5- ...e _ por acaso _ tava la... (l.8)

6- ...porreira _ pequena _ varata... (l.8-9)

7- Num certo dia _ a minha aldeia... (l.10)

8- ...Homeberto Ribeiro _ o campeão Nacional... (l.11)

9- ...comprar uma mota, trabalhava... (l.7)

Quadro 34.

Correcções operadas no texto de “José” ao nível da pontuação – resultados globais (4 alunos lusodescendentes).

	Delimitação de elementos no interior da oração								Delimitação de final de frase
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
01LDF	–	–	✓	*	–	✓	✓	✓	–
02LDM	✓	–	*	–	–	✓	✓	–	–
03LDM	✓	–	–	–	–	–	–	–	–
04LDF	–	–	✓	*	–	✓	–	–	✓
TOTAL	2	0	2	0	0	3	2	1	1

Legenda:

✓ - alteração para uma forma correcta;

* - alteração para uma forma incorrecta

1- ...comessa a partir dos doze anos _ é coando... (l.4)

2- ...ser “depemdente” _ ter o seu denheiro... (l.5)

3- ...varata _ anda bem _ era mesmo edial... (l.8-9)

4- Eu _ por exemplo... (l.7)

5- ...e _ por acaso _ tava la... (l.8)

6- ...porreira _ pequena _ varata... (l.8-9)

7- Num certo dia _ a minha aldeia... (l.10)

8- ...Homeberto Ribeiro _ o campeão Nacional... (l.11)

9- ...comprar uma mota, trabalhava... (l.7)

Pode-se verificar que menos de metade de todos os participantes foi capaz de identificar e alterar de forma adequada o enunciado em que existia uma falha respeitante à delimitação de final de frase (“*comprar uma mota, trabalhava*”).

As restantes lacunas pontuacionais no interior das orações foram mais detectadas e preenchidas pelos alunos.

A atenção dos aprendentes praticamente não recaiu sobre as três inadequações estilísticas existentes no texto, ligadas à selecção de determinados vocábulos pertencentes a um registo de linguagem menos próprio para inclusão num texto elaborado em contexto escolar formal. Trata-se das seguintes formas: “*maloqueira*” (l.2), “*porreira*” (l.8) e “*deome na telha*” (l.7).

Assim, nenhum aprendente reparou com estranheza na palavra “*maloqueira*” e apenas dois em vinte e três modificaram a palavra “*porreira*” (06F e 09F). até a expressão “*deome na telha*” não foi alvo de muita atenção. Efectivamente, apenas quatro alunos detectaram a sua inadequação e procederam a modificações (04F, 06F, 09F e 04F).

A observação de todos estes dados permite constatar que as falhas que ofereceram maior facilidade na identificação e na alteração para formas correctas foram as pertencentes ao nível linguístico, com especial destaque para o domínio da ortografia. A este seguiu-se, na escala do sucesso, o domínio da pontuação. As incorrecções menos detectadas foram as enquadradas no domínio da sintaxe. Ao nível sociolinguístico, o sucesso no cumprimento da tarefa foi reduzido.

Merece também referência o facto de se terem registado, tal como aconteceu na realização da primeira tarefa, casos de hipercorreção, isto é, de alterações de formas que inicialmente se encontravam correctas.

Alguns aprendentes suspeitaram da expressão “*a partir*”, decidindo modificá-la para “*apartir*”, vindo a obter uma forma desviante (01F, 04F, 12F, 15M, 17F, 19F e 01LDF).

Novamente, o mecanismo responsável por todas as alterações que foram efectuadas foi a consciência (meta)linguística dos aprendentes.

4.3.2. Fundamentações das decisões tomadas – segundo exercício.

A segunda actividade proposta aos participantes oferecia um grau de dificuldade maior, na medida em que deveriam fornecer explicações sobre as alterações efectuadas e fundamentações das decisões tomadas. Esta foi incluída na ficha com o propósito de perceber se os jovens levavam, efectivamente, a cabo uma reflexão linguística/sociolinguística e se se revelavam detentores da metalinguagem necessária para a explicitação solicitada.

O exercício foi realizado por vinte e dois em vinte e três aprendentes, tendo o aluno 15M deixado o respectivo espaço em branco.

As restantes respostas denotam quatro situações distintas.

Uma aluna (01LDF) limitou-se a transcrever as formas que apresentavam incorrecções ortográficas, fazendo-lhes acrescer as formas que tinham resultado da correcção efectuada.

Alguns jovens optaram por descrever o próprio processo de correcção, especificando as decisões que tomaram. A título ilustrativo, podem ser apontados os seguintes exemplos:

- *“pus um acento”; “mudei o z pelo s”; “mudei o m pelo n e o s pelo c”; “troqui o v pelo b”* (02F);
- *“Pus acentos, vírgulas, corriji palavras que estavam mal escritas, ponto final”* (05F);
- *“depois pus um ponto final e comecei com letra maiúscula”* (08F);
- *“Trocar o z pelo s na palavra faze”* (03LDM).

Outros tentaram fundamentar as decisões tomadas, utilizando simples, sem grande recurso à metalinguagem gramatical específica, nas explicações que forneceram. Exemplos que se seguem ilustram esta situação:

- *“estava sem acento”; “tava errado porque não se escreve com ou mas sim ul”; “porque ao começar uma frase com letra maiúscula”* (03F);
- *“escreve-se com «s» e não com «z»”; “soa melhor”* (09F);
- *“tirei o, o, porque não estava lá a fazer nada”; “tirei o, o, e puz o, u, que é assim que se escreve”* (13F);
- *“porque a palavra «aber» não existe”* (14F);
- *“precisa de acento, se não lia-se de outra maneira”* (19F).

A aprendente 13F esclareceu, ela própria, esta situação:

- *“Na na maior parte das palavras não sei porque se escreve essa palavra dessa maneira, como estou habituada a escrevê-la correctamente, já é hábito e não consigo imaginar ou melhor não sei mesmo mesmo como explicar.”*

A sua afirmação confirma que, em variados casos, os aprendentes sentiram a existência de um elemento perturbador, que entrava em conflito com os modelos que eles tinham acumulados na memória. Porém, os seus

conhecimentos linguísticos/sociolinguísticos formais não foram suficientes para estabelecer uma fundamentação metalinguística das decisões tomadas.

As respostas de alguns outros alunos comprovam que eles possuem conhecimentos gramaticais, que a sua consciência (meta)linguística é capaz de activar para entrar em interacção com a memória a longo prazo. Nos casos destes participantes, as decisões tomadas no primeiro exercício têm uma base reflectida. Exemplos que demonstram o domínio de alguma terminologia gramatical específica podem ser os que se seguem:

- *“é precisa de acento porque funciona como verbo”; “a palavra primitiva é maluco e o sufixo –queira” (01F);*
- *“finalização da frase e iniciação de uma nova frase” (06F);*
- *“é tem falta de acento, pois é uma forma verbal do verbo ser”; “difícil é uma palavra aguda que leva acento”; “nosso, porque o determinante foi mal empregue” (07F);*
- *“crer é um verbo que quer dizer acreditar”; “a vírgula separa orações”; “mudei o tempo do verbo” (09F);*
- *“acrescentei um acento agudo no «difícil» devido à sílaba tónica” (12F9;*
- *“«deu-me», a palavra tem de levar hífen para indicar as pessoa (neste caso, a 1ª) que possui o objecto” (14F);*
- *“«coando» é o gerúndio do verbo «coar», neste contexto tinha de ser o advérbio de tempo «quando»”; “Faltam-lhe várias vírgulas principalmente quando faz enumerações” (19F).*

A análise da totalidade das respostas obtidas permitiu verificar que grande parte dos alunos identificou as incorrecções, apoiando-se nos modelos de linguagem que tinham armazenados na sua mente. As explicações que forneceram foram vagas e imprecisas. Poucos foram aqueles que se revelaram detentores de conhecimentos gramaticais explícitos e verbalizáveis em situação de fundamentação das decisões tomadas.

Pode afirmar-se, assim, que a consciência (meta)linguística foi responsável, aquando da realização da tarefa, não só pelo controlo e selecção dos

conhecimentos implícitos acumulados num nível inconsciente das mentes dos participantes, como também dos conhecimentos formais explícitos activados no processo da reflexão consciente.

4.3.3. Categorização das incorrecções – terceiro exercício.

O último exercício proposto aos jovens destinava-se à recolha de informações acerca de conhecimentos sistemáticos sobre os domínios formais da língua e dos aspectos linguísticos/sociolinguísticos neles incluídos. Servia, por isso, de reforço ao exercício 2.

Assim, apresentava-se como causa da ocorrência das falhas e inadequações, no texto fornecido, o desconhecimento, por parte do seu autor, de determinadas regras de funcionamento dos diversos elementos. Os alunos deveriam distribuir as incorrecções que tivessem detectado, pelas quatro categorias convencionais apresentadas. Tal como já foi notado, estas últimas foram criadas em acordo com a professora de Língua Portuguesa dos jovens em causa, não devendo, por isso, ter sido recebidas com estranheza.

Verificou-se que seis aprendentes não cumpriram a tarefa, deixando o respectivo espaço por preencher (06F, 10F, 11F, 19F, 02LDM e 03LDM).

Os restantes revelaram todos maior facilidade na selecção de incorrecções de ordem ortográfica a incluir nas duas primeiras categorias (ortografia “pura” e ortografia baseada em morfologia)

Todavia, vários alunos manifestaram clara dificuldade em distinguir as falhas “puramente” ortográficas daquelas que se deviam ao registo inadequado de morfemas. Observem-se, a título de exemplo, as respostas fornecidas por 01F, 04F, 07F, 09F, 13F, 14F, 18F ou 04LDF.

Alguns, no entanto, revelaram-se capazes de perceber a base morfo-lexical de algumas formas desviantes. Em forma de exemplo podem ser consultadas as respostas de 05F e 08F.

Ao mesmo tempo, certas distribuições realizadas pelos participantes dentaram a dificuldade em distinguir diferentes domínios da língua entre si. Assim, por exemplo, os aprendentes 12F, 15M, 16M e 17F aparentaram não ter, nas suas mentes, uma delimitação clara entre os domínios da morfologia e da sintaxe.

No domínio da sintaxe, a grande maioria dos alunos incluiu, curiosamente, apenas os sinais de pontuação ausentes do texto.

Já o nível estilístico levantou algumas dificuldades. Determinados alunos não o conseguiram identificar (exemplo – 18F); outros confundiram-no com o domínio linguístico da sintaxe (exemplos – 04F e 16M).

Nenhum jovem incluiu aqui a palavra “*maloqueira*”, mas vários apontaram a expressão “*deome na telha*” (02F, 03F, 05F, 17F, 01LDF, 04LDF).

Os dados empíricos permitiram concluir que poucos são os alunos que possuem conhecimentos explícitos sólidos a respeito dos aspectos formais da linguagem.

5. Interpretação dos dados e conclusões.

A análise dos dados permitiu constatar que os jovens que participaram no estudo demonstraram comportamentos verbais de elevada complexidade. Enquanto portadores da língua e produtores/revisores de discursos escritos, eles revelaram-se capazes de resolver problemas linguísticos de modos diversos e variados, prestando atenção aos diferentes aspectos formais e funcionais da linguagem.

A consciência (meta)linguística destes alunos manifestou-se na influência controladora que exerceu em todos os momentos de tomadas de decisões linguísticas e sociolinguísticas. Essas decisões, por sua vez, permitiram verificar a existência e a aplicação prática de conhecimentos formais tanto ao nível intuitivo, como ao nível consciente.

A consciência (meta)linguística foi também o mecanismo, cujo funcionamento activo mediou as competências cognitiva e realizacional dos aprendentes. Efectivamente, a primeira foi a competência responsável pela identificação das falhas e inadequações; a segunda foi a que determinou a sua correcção. E foi a consciência (meta)linguística que possibilitou a interligação das duas, estabelecendo a relação entre os processos de pensamento e a produção linguística.

Relativamente às tarefas propostas, alguns aspectos merecem ser destacados e explicados.

Assim, deve ser reforçado o facto de estes alunos se terem encontrado a frequentar o último ano do Ensino Básico obrigatório, estando integrados numa turma composta, na sua maioria, por alunos considerados fortes, capacitados para completar o 3º Ciclo.

Recorde-se que as exigências programáticas teoricamente previstas, cujo cumprimento sequenciado e atempado assegura a transição metódica dos jovens de ano para ano, estabelecem diversas metas a atingir nas diferentes vertentes da linguagem.

Quanto à sua vertente codificada, determina-se, de acordo com Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997), que já no final do primeiro Ciclo as técnicas basilares da escrita se encontrem dominadas e que as crianças saibam apresentar uma caligrafia legível, gerir correctamente o espaço da página e aplicar os conhecimentos de regras gramaticais simples.

Com a conclusão do 2º Ciclo, devem ficar assegurados o “automatismo” e a “desenvoltura no acto da escrita” (*ibidem*: 79). Espera-se que os alunos se revelem capazes de produzir composições de natureza diversificada, tendo em conta as variadas técnicas de construção textual, o seu objectivo e o seu destinatário. Para além disso, é ainda no final do 6º ano que se deve encontrar desenvolvida a capacidade de elaborar “planos de actividades a realizar” e consequente redacção com organização do “texto em períodos e parágrafos” (*ibidem*). Pressupõe-se que noções gramáticas variadas se encontrem também em assimilação activa.

No 3º Ciclo do Ensino Básico, os escreventes devem produzir, com naturalidade e correcção, discursos coesos e coerentes, integrados em situações comunicativas variadas. Neste nível, espera-se que a total correcção ortográfica seja atingida e que os restantes aspectos gramaticais sejam respeitados.

No entanto, os dados obtidos traduzem uma situação que deve ser encarada como preocupante.

No que concerne à primeira tarefa que foi proposta aos participantes – produção de um texto escrito - vários aspectos merecem comentário.

Nesse sentido, recorde-se que alguns alunos não respeitaram as recomendações relativas à extensão máxima das composições; outros não apresentaram uma mancha gráfica convencionalizada para textos manuscritos em prosa; outros ainda não manifestaram preocupação com a caligrafia. Os últimos dois aspectos deveriam encontrar-se já treinados e mecanizados desde a conclusão do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A competência da planificação prévia do discurso a construir, prevista para ser trabalhada ainda no 2º Ciclo, não foi demonstrada, uma vez que nenhum aluno em vinte e três se auxiliou de folhas de rascunho destinadas a esse fim. Em consequência, surgiram textos que espelharam o livre fluir dos pensamentos dos escreventes.

Os resultados são fáceis de notar. Como já anteriormente se constatou, não existe nenhuma produção escrita que possa ser enquadrada nos limites de uma tipologia ou forma textual, apresentando-se todas elas como miscelâneas de formas e estilos.

Ao mesmo tempo, a coesão e a coerência encontram-se, muitas vezes, deficientes, denotando as falhas estruturais, estilísticas e semânticas das composições. A ausência ou a má gestão dos parágrafos e o tratamento inadequado dado a unidades sintácticas complexas traduzem a fraqueza da competência responsável, que deveria ter sido desenvolvida aquando da conclusão do 2º Ciclo.

Num discurso monológico, os parágrafos asseguram a delimitação de partes composicionalmente significativas. Simultaneamente, são eles os responsáveis

pelo estabelecimento de relações lógicas e semânticas e são eles que auxiliam a acentuação emocional e expressiva dos conteúdos a transmitir (cf. Loseva, 1967).

A inexistência de planificação prévia reflectiu-se, indubitavelmente, em alguns conteúdos incluídos nos discursos produzidos que não deveriam fazer parte de textos destinados à inclusão num estudo científico. Apesar de os objectivos que determinaram a recolha dos dados e do contexto em que estes iriam ser divulgados terem sido devidamente clarificados, muitos aprendentes revelaram ter tido uma compreensão deficiente do contexto situacional comunicativo.

Acresceu a isso o facto de muito poucos participantes terem revisto os produtos finais na íntegra, ignorando, assim, a etapa tão necessária da revisão textual. Se esta tivesse tido lugar, provavelmente, os discursos poder-se-iam ter apresentado mais ricos, com uma estruturação mais adequada e com um menor número de incorrecções.

Relativamente às modificações textuais efectuadas pelos próprios autores no decorrer da escrita, torna-se possível afirmar que o seu número é relativamente limitado. Observem-se os seguintes Quadros, que apresentam a totalidade das autocorrecções existentes nos textos dos vinte e três alunos da turma.

Quadro 35.
Totalidade das autocorrecções (19 alunos).

ao nível ortográfico	ao nível estrutural	
	<i>palavras, expressões, orações/frases</i>	<i>sinais de pontuação</i>
125	99	16

Quadro 36.
Totalidade das autocorrecções (4 alunos lusodescendentes).

ao nível ortográfico	ao nível estrutural	
	<i>palavras, expressões, orações/frases</i>	<i>sinais de pontuação</i>
21	11	0

Para além de as autocorrecções não terem sido muito frequentes, a maioria das existentes diz respeito ao domínio ortográfico. Ao mesmo tempo, e tal como

já foi anteriormente constatado, tanto ao nível da correcção gráfica, como estrutural, registaram-se com maior frequência as operações de substituição e subtracção, aplicadas a elementos linguísticos simples (letras e palavras isoladas).

Com estes dados podem ser confrontadas as somas obtidas a respeito das incorrecções que permaneceram indetectadas pelos autores das composições, e que se apresentam no Quadros 37 e 38.

Quadro 37.
Totalidade das incorrecções não detectadas (19 alunos).

ao nível ortográfico	ao nível sintáctico	ao nível pontuacional
207	110	305

Quadro 38.
Totalidade das incorrecções não detectadas (4 alunos lusodescendentes).

ao nível ortográfico	ao nível sintáctico	ao nível pontuacional
46	32	115

Uma rápida observação dos resultados permite constatar que existem várias lacunas nos conhecimentos formais linguísticos destes jovens.

Os dados obtidos são idênticos nos dois grupos: muitos desvios ortográficos escaparam ao olhar dos jovens. Ao mesmo tempo, estes apresentaram várias falhas na pontuação e várias inadequações de ordem sintáctica.

No que respeita à segunda tarefa proposta, deve ser destacada a facilidade revelada na detecção de incorrecções na grafia das palavras. Seguiu-se-lhe a identificação de falhas pontuacionais, ficando para último o destacamento de inadequações sintácticas e semântico-estilísticas. Já a explicitação e fundamentação das decisões tomadas, tal como a inclusão das formas desviantes em diferentes categorias, que exigiam a existência de conhecimentos formais sistemáticos e a detenção de alguma linguagem de cariz mais técnico (metalinguagem), foram actividades cumpridas com menor sucesso.

Tal situação comprova o predomínio de tomadas de decisões linguísticas baseadas no sentimento da língua e nos conhecimentos armazenados em forma de modelos de linguagem, a um nível menos consciente, nas mentes dos aprendentes.

Tal como já se constatou, a nível global, os desempenhos e os resultados obtidos nos dois grupos de aprendentes foram idênticos.

Ao longo do estudo, as produções linguísticas dos quatro aprendentes lusodescendentes foram analisadas separadamente das restantes, uma vez que se pretendia verificar se os seus percursos biográficos e linguísticos iriam encontrar reflexos concretos nos seus desempenhos.

Recorde-se que dois deles tinham começado a falar nas línguas dos países em que tinham nascido (01LDF e 02LDM), recorrendo a essas línguas em todas as situações do dia-a-dia. Ao mesmo tempo, enquanto o participante 02LDM teve contacto informal com a língua portuguesa durante a sua estadia no estrangeiro, a aluna 01LDF iniciou o contacto com a língua apenas após a chegada a Portugal. No momento da realização do estudo, a aprendente 01LDF encontrava-se no País há cinco anos e o aprendente 02LDM – há quatro anos.

Por sua vez, os participantes 03LDM e 04LDF, que residiam em Portugal há, respectivamente, nove e dois anos, iniciaram os seus percursos linguísticos simultaneamente em duas línguas – a portuguesa e a língua do país onde tinham nascido. Para além disso, os seus contactos com os aspectos formais do Português tinham tido começo ainda quando se encontravam fora de Portugal.

Torna-se necessário referir que os conhecimentos dos aspectos normativos reguladores dos diferentes usos da linguagem podem ser equiparados nos dois grupos de participantes. Efectivamente, mesmo o recente ingresso no sistema de ensino português da aprendente 04LDF não se constituiu num impedimento para o acompanhamento do ritmo do ensino/aprendizagem por parte desta.

O aspecto mais denunciador das diferenças existentes entre os desempenhos linguísticos dos jovens lusodescendentes e os dos restantes participantes pode ser encontrado ao nível da estruturação de alguns enunciados, especialmente nas composições. Com efeito, algumas construções frásicas

denunciam um domínio ainda lacunar da língua portuguesa, que se revela em construções desviantes, mas próprias de falantes que armazenam nas suas mentes os modelos de duas línguas distintas.

Nas restantes situações, os desempenhos dos alunos foram idênticos em todos os parâmetros.

Tal como já foi notado, os números apontam para alguma facilidade, por parte dos aprendentes, na identificação e correcção de falhas pertencentes ao domínio da ortografia, tanto na reflexão sobre discurso próprio, como alheio. Esse facto pode ser explicado pela predeterminação da atenção dos escreventes/revisores para essa faceta. Enquanto produzem os seus textos ou enquanto recepcionam um texto de outrem, eles captam os sentidos globais e a sua atenção focal recai na grafia das palavras. A visualização das formas gráficas dos elementos linguísticos permite-lhes detectar as combinações inaceitáveis. Ao mesmo tempo, é a vertente ortográfica a que é trabalhada com maior frequência e pormenor o longo dos anos escolares.

Porém, o elevado número de incorrecções ortográficas que surgem em todos os instrumentos de recolha de dados, mas que foram analisados em pormenor apenas nas composições, tem de ter uma explicação.

Essas falhas podem ter persistido nos trabalhos dos alunos devido à mera falta de atenção, devido à insuficiência de experiência linguística, devido à insuficiência de conhecimentos formais sobre a língua, ou devido à interacção entre os dois últimos aspectos.

Por outro lado, existem determinadas condicionantes de ordem psicológica ou psicolinguística. É que, para além da capacidade de focar a atenção sobre os elementos linguísticos isolados, é também necessária a existência de sensibilidade para os diferentes níveis e tipos de incorrecções. Por outras palavras, é preciso que se encontre desenvolvida a capacidade de detectar automática e/ou premeditadamente as falhas de origem diversa aquando da recepção dos sinais linguísticos.

Tanto durante o processo da composição textual, como durante o processo da revisão de produtos escritos seus ou de outrem, os aprendentes revelaram-se capazes de detectar e eliminar as incorrecções pertencentes aos domínios da sintaxe e da pontuação. As auto e heterocorrecções efectuadas, embora existentes em número mais reduzido do que as levadas a cabo no âmbito da ortografia, denotam que os jovens conseguem, na captação dos sentidos globais, identificar os obstáculos à compreensão imediata de enunciados. Depois de detectadas as falhas existentes nas áreas em causa, eles procedem a melhoramentos dos enunciados, de modo a simplificar a recepção dos segmentos textuais.

Não se pode deixar de notar, no entanto, que são também os domínios da sintaxe e da pontuação que fornecem um elevado número de exemplos de incorrecções não detectadas pelos escreventes/revisores.

O domínio da sintaxe ocupa um lugar de destaque no interior do sistema linguístico, e o seu bom conhecimento contribui, em larga medida, para um bom uso da linguagem enquanto meio de formulação e transmissão de pensamentos estruturados. Efectivamente, são as normas que regulam a combinação de elementos no seio de enunciados que determinam a construção dos discursos e a veiculação de sentidos.

É ao nível sintáctico que a linguagem ganha a sua força comunicativa. Isto acontece, porque as suas unidades e categorias permitem reflectir, nos discursos, as ligações e relações entre os eventos a relatar, condicionando, ao mesmo tempo, a sua recepção por outrem. Este domínio da língua faz uso de todos os recursos linguísticos, interrelaciona-se com eles, apoia-se neles e com eles cria uma unidade dialéctica.

Enquanto o domínio sintáctico tem manifestações claras tanto na produção de enunciados orais, como escritos, o domínio da pontuação só se revela ao nível de textos registados graficamente.

Este último assume uma importância crucial, na medida em que serve o propósito de, numa interacção com os elementos sintácticos, auxiliar a transmissão de pensamentos e emoções. Por outras palavras, a pontuação existe para assinalar as relações semântico-gramaticais discursivas.

Tanto o domínio da sintaxe, como o da pontuação não se revelam facetas simples de aprender. Embora contempladas pelos Programas, elas acabam por receber, ao nível do ensino-aprendizagem da língua em situação escolar, uma atenção menor do que o domínio da ortografia.

Apesar de não ter sido objecto de análise detalhada, o domínio estilístico deve também ser mencionado.

Nas composições efectuadas pelos alunos, encontram-se exemplos vários de inadequações estilísticas não detectadas no processo da escrita. Simultaneamente, esse foi o aspecto menos detectado aquando da correcção do texto proposto na ficha.

A noção de estilo só pode receber uma definição fora dos limites do sistema da língua, levando em conta condicionantes extralinguísticas como os objectivos comunicativos ou o contexto situacional do acto de comunicação. Cada um dos falantes recorre, nas vivências do seu quotidiano, a diferentes estilos funcionais. Em consequência disso, nas mentes dos utilizadores da língua, formam-se modelos de escolhas e combinações específicas de unidades, de acordo com as condições comunicativas.

Esta faceta da linguagem constrói-se com base na experiência linguística e nos conhecimentos dos seus aspectos reguladores, promovidos em situações formais de ensino-aprendizagem. Note-se, todavia, que o domínio estilístico recebe uma atenção escassa por parte da instituição escolar.

Todos os aspectos até aqui evocados testemunham resultados que apontam para desempenhos linguísticos fracos.

Tal situação pode tornar-se preocupante, se forem recordados alguns factos.

Os alunos envolvidos no estudo formavam uma turma considerada “forte” ao nível da escola em causa. Simultaneamente, os desempenhos da maioria dos mesmos no âmbito das aulas de Língua Portuguesa, ao longo dos seus percursos escolares, tinham recebido classificações elevadas, oscilando entre o nível bom e o muito bom. Grande parte dos próprios jovens também considerava os seus

conhecimentos da língua portuguesa como sendo bons ou muito bons. Acresce a isso o facto de a maioria destes estabelecer uma relação de afectividade com a língua.

Esta caracterização parece entrar em contradição com os resultados obtidos. A explicação deve passar pela referência a outros aspectos que condiciona a linguagem dos jovens.

O 9º ano de escolaridade coincide, para os alunos com a idade normal de frequência, com uma “crise” da linguagem.

Essa “crise” determina-se pela coincidência deste ano com o “topo” da fase da adolescência, em que têm lugar grandes e bruscas alterações em todo o funcionamento psicológico, físico e emocional dos jovens.

É nesta fase que se observa a tão desejada emancipação e o afastamento do mundo dos adultos. A linguagem é uma das primeiras áreas afectadas. Surgem, por isso, as gírias juvenis, enquadradas no âmbito mais genérico de cronolectos. Estas caracterizam-se pela “presença de uma componente geracional e de uma componente subcultural” (Rojo, 2003: 227-228).

As gírias podem exercer uma função importante no desenvolvimento do ser humano, constituindo-se em traços identificadores e num meio de libertação. Mas, ao mesmo tempo, o seu uso pode tornar-se num factor negativo. Assim, se as gírias se sobrepõem às restantes variedades, os jovens correm o risco de baixar a sua cultura linguística. Em consequência, desenvolvem-se o empobrecimento vocabular e a dificuldade de formulação e transmissão de pensamentos.

Note-se também que, nesta fase particular, os jovens enquadram-se com gosto e empenho no mundo contemporâneo do imediato e das possibilidades tecnológicas. Os atractivos do universo electrónico (como a rapidez e a facilidade da comunicação) e a aproximação à oralidade da linguagem utilizada captam a atenção dos adolescentes. Ao mesmo tempo, relegam-se para segundo plano as actividades linguísticas tradicionais da leitura e da produção de textos manuscritos.

Um outro factor que determina a “crise” da linguagem dos jovens tem a ver com a acumulação, nas suas mentes, de vários aspectos funcionais reguladores da linguagem. O extenso volume desses conhecimentos encontra-se

armazenado, mas ainda não está totalmente assimilado. Nesta idade, não existe ainda uma harmonia plena na interacção entre a experiência linguística e os conhecimentos formais adquiridos. Portanto, a sua sensibilidade linguística não está plenamente desenvolvida.

Os aspectos referidos levam a concluir que urge, nos tempos modernos, adequar as práticas e os princípios de ensino às condições específicas dos falantes/aprendentes da língua, de modo a promover o desenvolvimento da linguagem.

Para cada um dos alunos, uma linguagem desenvolvida não se constitui apenas num bom meio de comunicação. Ela é também a força impulsionadora do seu desenvolvimento intelectual. E é ela o instrumento utilizado para a construção do conhecimento e para a formação pessoal.

Por isso, torna-se necessário assegurar a prática de actividades que promovam uma assimilação frutífera da língua, da sua estrutura e das suas regras. Só assim se pode fomentar o desenvolvimento da consciência (meta)linguística, sem a qual se tornam impossíveis as produções correctas e adequadas de enunciados. Exercícios orientados para a compreensão esquemática e compartimentada dos fenómenos linguísticos estimulam os processos cognitivos e contribuem para a formação de hábitos de transmissão estruturada de pensamentos. Simultaneamente, a transformação dos aprendentes em sujeitos interpretativos promove a construção de saberes e o reconhecimento das responsabilidades comunicativas. Formam-se, assim, utilizadores da língua mais competentes e autoconfiantes, capazes de compreender e importância do fenómeno da linguagem e de revelar sensibilidade linguística enquanto traço da sua cultura geral.

V – CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS ESTUDOS

O primeiro aspecto que merece referência após a conclusão deste estudo é o gosto demonstrado pelos alunos pela participação no projecto através da realização das actividades propostas. O empenho que eles depositaram no cumprimento das tarefas e o cuidado que revelaram com o tratamento das alterações textuais a que procederam constituíram-se num factor de motivação para a própria investigadora.

A realização do estudo acabou por se revelar numa experiência interessante e enriquecedora, uma vez que permitiu a articulação entre os conhecimentos de índole teórica e os dados obtidos junto de utilizadores de língua reais.

Os objectivos estabelecidos para o estudo foram cumpridos, pois a análise do material empírico permitiu confirmar a existência de um mecanismo controlador da linguagem – a consciência (meta)linguística. Constatou-se que este último se encontra em funcionamento contínuo, acompanhando todas as actividades linguísticas. Tornou-se possível detectar as suas manifestações tanto no decorrer do processo da escrita, como no da revisão textual. Do mesmo modo, foi possível determinar que a consciência (meta)linguística regula a aplicação à prática não só dos conhecimentos linguísticos explícitos, como também dos implícitos.

Dadas as limitações do estudo, muitos aspectos interessantes encontrados aquando da análise dos dados ficaram por explorar.

Nesse sentido, a linguagem utilizada pelos participantes nas repostas fornecidas no Questionário, distribuído no último momento da recolha de dados, e na ficha de trabalho, elaborada com base num texto de outro aluno, não foi alvo de reflexão. Aqui, a atenção da investigadora recaiu, essencialmente, sobre os conteúdos transmitidos. Admite-se que um estudo detalhado desta linguagem poderia enriquecer significativamente os dados obtidos a partir da exploração das composições.

Ao mesmo tempo, a categorização das incorrecções foi bastante vasta, uma vez que apenas se pretendia comprovar que a consciência (meta)linguística se

manifesta no controlo de todos os domínios da linguagem. Porém, o estabelecimento de subcategorias mais específicas permitiria observar padrões nos comportamentos verbais, pondo em destaque diversos desempenhos dos jovens.

Para além disso, poucos foram os paralelismos traçados entre os dados individuais dos participantes e os seus desempenhos linguísticos concretos, uma vez que a análise não pretendia ser exaustiva. No entanto, uma reflexão mais individualizada e focalizada poderia permitir chegar a conclusões curiosas.

Por outro lado, a opção de focar a análise nos aspectos linguísticos limitou muito a reflexão sobre a faceta estilística ou sobre os modos de construção de sentidos. Entende-se que um enfoque sobre estes últimos aspectos pode conduzir à obtenção de dados interessantes sobre a linguagem dos jovens e sobre os usos que dela fazem.

Simultaneamente, depois de delineados e definidos os passos a seguir no âmbito deste estudo, novas ideias, respeitantes à análise e métodos de recolha dos dados, foram surgindo.

Assim, considera-se interessante a possibilidade de inserção de mais um momento de recolha de dados. Após a elaboração inicial de textos escritos, estes podem ser recolhidos e fotocopiados. Criado algum distanciamento temporal do momento da sua composição, os mesmos podem ser devolvidos aos seus autores para revisão e melhoramento. A análise conjunta dos resultados obtidos nesses dois momentos pode revelar-se extremamente frutífera e pode mesmo lançar novas pistas para a compreensão do funcionamento do mecanismo da consciência (meta)linguística.

Resta referir a consciência (meta)linguística é um fenómeno tão rico e tão complexo, que as possibilidades da sua exploração são inúmeras. Urge experimentá-las para descobrir as potencialidades desse mecanismo e para investir os conhecimentos assim criados na construção de um modelo de ensino melhor e mais adequado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, E. V. (1998). Problemas de reintegração linguística e social de emigrantes de segunda geração. In R. V. de Castro & M. L. Sousa (org.), *Linguística e educação*. Lisboa: Edições Colibri, (pp. 7-13).

Aitkinson, J. (1993). *Introdução aos estudos linguísticos*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Ахманова, О. С. (1969). *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Высшая Школа.

[Akhmanova, O. S. (1969). *Slovar lingvisticheskikh terminov*. Moskva: Vyschaya Chkola.]

Amaral, M.^a. J. (1996). *O erro como processo consciencializador da aprendizagem da língua inglesa: uma proposta de formação de professores reflexivos baseada no estudo de casos*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Amaral, Manuel (ed.) (2003). *Portugal – dicionário histórico, corográfico, heráldico, biográfico, bibliográfico, numismático e artístico*, Vol. III. (ed. electrónica da ed. em papel de J. R. Torres (1904-1915)). <http://www.argnet.pt/diciório/gramatica.html> (consultado na Internet em 18 de Dezembro de 2004).

Amor, M. E. (1993). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia*. Porto: Texto Editora.

Alegre, M. T. M. (2000). *Tradução pedagógica e consciência linguística: a tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ançã, M. H. (2002). Didáctica do Português língua segunda: dos contextos emergentes às condições de existência. In C. Mello, A Silva, C. M. Lourenço, L. Oliveira, M. H. Araújo e Sá (org.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Actas do I encontro nacional da SPDLL*. Coimbra: Pé de Página Editores, (pp. 61-69).

Ançã, M. H. (2003). Ao encontro da sintaxe: consciência metalinguística em estudantes cabo-verdianos do ensino superior. *Cadernos de Português Língua Estrangeira*, 3, 9-16.

Ançã, M. H. (2004). Comentário da conferência de Maria José Grosso: “O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas” (a publicar em *Palavras*, em 2005).

Ançã, M. H. & Alegre, M. T. (2002). A consciencialização linguística na formação de professores de línguas: o exemplo do Português Língua Materna e do Alemão Língua Estrangeira. *XI ENDIPE*, Goiânia: Centro de Convenções de Goiânia – Goiás (Brasil).

Ançã, M. H. & Alegre, M. T. (2003). A consciencialização linguística em Português língua materna e em Alemão língua estrangeira. *Palavras*, 24, 31-39.

Anderson, J. (1991). The potential of language awareness as a focus for cross-curricular work in the secondary school. In C. James & P. Garret (eds.), *Language awareness in the classroom*. New York: Longman, (pp. 133-139).

Andrade, A. I., Leite, F. & Martins, F. (2001). A biografia linguística na sensibilização precoce à aprendizagem das línguas estrangeiras. *Educação e Comunicação*, 7, 76-85.

Andrews, L. (1997). *Language exploration and awareness: a resource book for teachers*. Mahwan, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Antão, J. A. S. (1993). *Comunicação na sala de aula*. Porto: Edições Asa.

Апресян, Ю. Д. (1974). *Лексическая семантика. Синонимические средства языка*. Москва: Русский Язык.

[Apresian, Y. D. (1974). *Leksitcheskaya semantika. Sinonimitcheskiye sredstva yazyka*. Moskva: Russky Yazyk].

Atienza, E., Battaner, M. P., Bel, A., Borrás, L., Díaz, L. Hernández, C., Hurtado, E., López, C. & Martínez, R. (1997). Una tipología de interferencias catalán-castellano a partir de las producciones escritas de los estudiantes universitarios. In F. J. Cantero, A. Mendonza & C. Romea (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Azevedo, M. L. (1999). A gramática no final do Ensino Básico e no Secundário. In J. M. Barbosa, J. V. Santos, I. Lopes, A. P. Loureiro & C. Figueiredo (org.), *Gramática e ensino das línguas: actas do 2º colóquio sobre gramática*. Coimbra: Livraria Almedina, (pp. 97-102).

Azuaza, L. (1996). Morfologia. In I. H. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte & C. A. M. Gouveia (eds.), *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho, (pp. 215-244).

Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Бадмаев, Б. Ц. & Малышев, А. А. (1999). *Психология обучения речевому мастерству*. Москва: Современник.

[Badmaev, B. Ts. & Malychev, A. A. (1999). *Psikhologiya obutcheniya retchevomu masterstvu*. Moskva: Sovremennik.]

Barbeiro, L. F. (1994). *Consciência metalinguística e expressão escrita*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Barbeiro, L. F. (2001). A dimensão criativa da expressão escrita. In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho & A. Gomes (org.), *Ensinar a escrever: teoria e prática. Actas do encontro de reflexão*. Braga: Universidade do Minho, (pp. 53-66).

Barrera, S. D. & Maluf, M. R. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 491-502.

Bateson, G. A. (1976). A theory of play and fantasy. In J. Bruner & K. Jolly (eds.), *Play - its role in development and evolution*. New York: Basic Books.

Benedito, J. (2002). *Que língua portuguesa no chat da Internet?* Lisboa: Edições Colibri.

Berk, L. E. (1988). *Child development*. Boston: Allyn & Bacon.

Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactiques des langues*. Paris: Crédif/Hatier.

Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28, 69-63.

Bialystok, E. (1981). The role of linguistic knowledge in second language use. *Studies in Second Language Acquisitions*, 4, 31-45.

Bialystok, E. & Ryan, C. B. (1985). Toward a definition of metalinguistic skill. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31(3), 229-251.

Birdsong, D. (1989). *Metalinguistic performance and interlinguistic competence*. Berlin: Springer-Verlag.

Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. M. Gass & J. Schachter (eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, (pp. 41-68).

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Богоявленский, Д. Н. (1976). Психологические принципы обучения орфографии. *Русский Язык в Школе*, 3, 29-35.
[Bogoyavlensky, D. N. (1976). *Psikhologitcheskiye printsipy obutcheniya orfografii*. *Russky Yazyk v Chkole*, 3, 29-35.]

Божович, Е. Д. (2002). *Учителю о языковой компетенции школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования*. Москва: Российская Академия Образования, Московский Психолого-социальный Институт.
[Bojovitch, E. D. (2002). *Utchiteliu o yazykovoy kompetentsii chkolnika. Psikhopedagogitcheskiye aspekty yazykovogo obrazovaniya*. Moskva: Rossiyskaya Akademiya Obrazovaniya, Moskovsky Psikhologo-sotsialny Institut.]

Boléo, M de P. & Silva, M. H. S. (1974). O mapa dos dialectos e falares de Portugal Continental. In M. de P. Boléo (org.), *Estudos de linguística portuguesa e românica*. Tomo I. Coimbra: Acta Universitatis Conimbrigensis, (pp. 309-352).

Бормотина, Л. М. (2005). Психологические основы обучения грамотному письму. <http://terra.nino.ru/> (consultado na Internet em 25 de Março de 2005).

[Bormotina, L. M. (2005). Psihologitcheskiye osnovy obutcheniya gramotnomu pismu. <http://terra.nino.ru/> (consultado na Internet em 25 de Março de 2005).]

Brumfit, C. (1991). Language awareness in teacher education. In C. James & P. Garret (eds.), *Language awareness in the classroom*. New York: Longman, (pp. 24-39).

Brumfit, C. & Mitchell, R. (1989). The language classroom as a focus for research. In C. Brumfit & R. Mitchell (eds.), *Research in the language classroom*. Modern English Publications in association with The British Council, (pp. 3-15).

Bullock, A. (1975). *A language for life*. Report of Committee of Inquiry. London: HMSO.

Candlin, C. N. (1991). General editor's preface. In C. James & P. Garret (eds.), *Language awareness in the classroom*. New York: Longman, (pp. xi-xiii).

Carreira, H. (1989). Langue maternelle et langue du pays d'accueil: une étude conduite auprès d'adolescents portugais scolarisés en France. *Fourth International Conference on Minority Languages*. Ljouwert (Pays Bas).

Carvalho, A. J. B. (2002). A escrita como ferramenta de aprendizagem. Um novo percurso para a didáctica da escrita. In C. Mello, A Silva, C. M. Lourenço, L. Oliveira, M. H. Araújo e Sá (org.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Actas do I encontro nacional da SPDLL*. Coimbra: Pé de Página Editores, (pp. 241-244).

Carvalho, J. G. Herculano de (1973). *Teoria da linguagem: natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas*. Tomos I e II. Coimbra: Atlântida Editora.

Cazden, C. B. (1970). The situation: a neglected source of social class differences in language use. *Journal of Social Issues*, 26(2), 35-60.

Cazden, C. B. (1974). Play with language and metalinguistic awareness: one dimension of language experience. *Urban Review*, 7, 28-39.

Cegalla, D. P. (1984). *Novíssima gramática da língua portuguesa*. S. Paulo: Companhia Editora Nacional.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.

Chomsky (1968). *Sound pattern of English*. New York: Harper & Row Publishers.

Шведова, Н. Ю. (1990). Грамматика. In В. Н. Ярцева (ред.), *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская Энциклопедия, (pp. 113-115).
[Chvedova, N. Y. (1990). Grammar. In V. N. Yartseva (red.), *Lingvistichesky entsiklopedichesky slovar*. Moskva: Sovetskaya Entsiklopediya, (pp. 113-115).]

Cintra, L. F. L. (1983). *Estudos de dialectologia portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa Editora.

Clairis, C. (1999). Dinâmica linguística e descrição gramatical. In J. M. Barbosa, J. V. Santos, I. Lopes, A. P. Loureiro & C. Figueiredo (org.), *Gramática e ensino das línguas: actas do 2º colóquio sobre gramática*. Coimbra: Livraria Almedina, (pp. 35-40).

Clark, R. (1978). Awareness of language: some evidence from what children say and do. In A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (eds.), *The child's conception of language*. Berlin: Springer-Verlag.

Clark, R. & Ivanic, R. (1991). Consciousness-raising about the writing process. In C. James & P. Garret (eds.), *Language awareness in the classroom*. New York: Longman, (pp. 168-185).

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Correia, H. (1995). Enjeux identitaires et marques linguistiques dans la langue maternelle de la seconde génération issue de l'immigration portugaise. Travail présenté pour le DEA de Linguistique. Paris V, Sorbonne.

Coseriu, E. (1989). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Editorial Gregos.

Cuesta, P. V. & Luz, M. A. M. (1971). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Edições 70.

Cunha, C. & Cintra, L. (1995). *Breve gramática do Português contemporâneo*. Lisboa: Figueirinhas.

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

Dale, P.S. (1976). *Language development: structure and function*. New York: Holt Rinehart & Winston.

Дейкина, А. Д. & Новожилова Ф. А. (1995). *Использование текста на уроках русского языка для развития языковой и коммуникативно-речевой компетенции учащихся. Обучение речевым жанрам малой формы: пособие для учителя*. Черноголовка.

[Deykina, A. D. & Novojilova, F. A. (1995). *Ispolzovaniye teksta na urokakh russkogo yazyka dlia razvitiya yazykovoy kompetentsii utchachtchihsia. Obutcheniye retchevym janram maloy formy: posobiye dlia utchitelia*. Tchernogolovka.]

Donmall, B. G. (ed.) (1985). *Language awareness*. London: CILT.

Donmall, G. (1991). Old problems and new solutions: LA work in GCSE foreign language classroom. In C. James & P. Garret (eds.), *Language Awareness in the classroom*. New York: Longman, (pp. 107-122).

Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. Glasgow: Collins.

Doughty, P., Pearce, J. & Thornton, G. (1971). *Language in use*. London: Edward Arnold.

Duarte, I. (2003). Aspectos linguísticos da organização textual. In M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte & I. H. Faria (org.), *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, (pp. 85-123).

Dubois, J., Giacomo, L., Marcellesi, C. Marcellesi, J.-B. & Mével, J.-P. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Canada: Librairies Larousse.

Edge, J. (1989). *Mistakes and correction*. London: Longman.

Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition: learning in the classroom*. Oxford: Basil Blackwell.

Faerch, C., Haastrup, K. & Phillipson, R. (1984). *Learner language and language learning*. Copenhagen: Gydendals Sprogbiotec.

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.

Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. London: Longman.

Faria, I. H. (2003a). Contacto, variação e mudança linguística. In M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte & I. H. Faria (org.), *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, (pp. 31-37).

Faria, I. H. (2003b). O uso da linguagem. In M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte & I. H. Faria (org.), *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, (pp. 55-84).

Федоренко, Л. П. (1975). *Принципы обучения русскому языку: пособие для учителей*. Москва: Просвещение.

[Fedorenko, L. P. (1975). *Printsipy obutcheniya russkomu yazyku: posobiye dlia utchiteley*. Moskva: Prosvechtcheniye.]

Ferreira, M. B. (1992). Dialectologia da área galego-portuguesa. In A. L. Ferronha (coord.), *Atlas da língua portuguesa na história e no mundo*. Lisboa: Imprensa da Casa Nacional da Moeda, (pp. 30-38).

Ferreira, M. B., Carrilho, E., Lobo, M., Saramago, J. & Cruz, L. S. da (1996). Variação linguística: perspectiva dialectológica. In I. H. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte & C. A. M. Gouveia (eds.), *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho, (pp. 479-502).

Ferreira, A. G. & Figueiredo, J. N. (1999). *Compêndio de gramática portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Figueiredo, C. (1999). O ensino da gramática: língua materna e língua estrangeira. In J. M. Barbosa, J. V. Santos, I. Lopes, A. P. Loureiro & C. Figueiredo (org.), *Gramática e ensino das línguas: actas do 2º colóquio sobre gramática*. Coimbra: Livraria Almedina, (pp. 141-147).

Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. Dickinson (ed.), *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.

Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. In R. Ruddell, M. Ruddell & H. Singer (1994). *Theoretical models and process of reading*. Newark: I.R.A., (pp. 928-950).

Фоменко, Ю. В. (1987). О типологии речевых ошибок. *Русский Язык в Школе*, 2, 50-55.

[Fomenko, Y. V. (1987). O tipologii retchevykh ochibok. *Rusky Yazyk v Chkole*, 2, 50-55.]

Fonseca, J. (1992). Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos. In *Linguística e texto/discurso: teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, (pp. 235-248).

Franco, M. G., Reis, M. J. & Gil, T. M. S. (2003). *Comunicação, linguagem e fala: perturbações específicas de linguagem em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Freinet, C. (1977). *O método natural 111 – a aprendizagem da escrita*. Lisboa: Editorial Estampa.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Penguin.

Galisson, R. & Coste, D. (1983). *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.

Гальперин, П. Я. (1959). Развитие исследований по формированию умственных действий. *Психологическая наука в СССР*, том I. Москва, (стр. 441-469).

[Galperin, P. Y. (1959). Razvitiye issledovany po formirovaniyu umstvennykh deystvy. *Psikhologiticheskaya nauka v SSSR*, tom I. Moskva, (str. 441-469).]

Гардинер, А. Х. (1965). Различие между “речью” и “языком”. In В. А. Звягинцев (ред.). *История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях*. Часть 2. Москва: Высшая Школа.

[Gardiner, A. H. (1965). Razlitchiye mejdu “retchyu” i “yazykom”. In V. A. Zviagintsev (red.). *Istoriya yazykoznaneya XIX-XX vekov v otcherkah i izvletcheniyah*. Tchast 2. Moskva: Vyschaya Chkola.]

Genouvrier, E. & Peytard, J. (1985). *Linguística e ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

Gleitman, L. & Gleitman, H. (1979). Language use and language judgment. In C. J. Filmore, D. Kepler & W. S. Y. Wang (eds.), *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press.

Gleitman, L., Gleitman, H. & Shipley (1972). The emergence of the child as a grammarian. *Cognition*, 1, 137-164.

Гохлернер, М. М. & Ейгер, Г. В. (1983). Психологический механизм чувства языка. *Вопросы Психологии*, 4, 142-157.

[Gokhlerner, M. M. & Eiger, G. V. (1983). Psikhologiticheskyy mekhanizm tchuvstva yazyka. *Voprosy Psikhologii*, 4, 142-157.]

Gombert, J. E. (1986). Le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant: le point de la recherche. *Études de Linguistique Appliquée*, 62, 5-25.

Gombert, J. E. (1988). La conscience du langage à l'âge pré-scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 83, 65-81.

Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.

Горелов, И. Н. (1987). *Разговор с компьютером. Психолингвистический анализ проблемы*. Москва: Московский Рабочий.

[Gorelov, I. N. (1987). *Razgovor s kompyuterom. Psiholingvistichesky analiz problemy*. Moskva: Moskovsky Rabotchy.]

Goswami, U. & Bryant, P. (1997). *Phonological skills and learning to read*. Hove: Psychology Press.

Grosso, M. J, dos R. (2004). O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. (artigo a publicar em *Palavras*, em 2005).

Hakes, D. T. (1982). The development of metalinguistic abilities: what develops? In Kuczaj (ed.), *Language Development, vol. II, Language, thought and culture*. Hillsdale: LEA Publishers.

Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K., McIntosh, A. & Stevens, P. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. Bloomington: Indiana University Press.

Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hawkins, E. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*, 8 (3&4), 124-142.

Hornby, P. A. (1977). Bilingualism: an overview. In P. A. Hornby (ed.), *Bilingualism: psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press.

Hymes, D. H. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Имедадзе, Н. В. (1978). Бессознательные стратегии овладения языком. In А. Е. Прангишвили, А. Е. Шерозия & Ф. В. Бассина (ред.). *Бессознательное: природа, функции и методы исследования*. Тбилиси, (стр. 220-228).

[Imedadze, N. V. (1978). Bessoznatelnye strategii ovladeniya yazyikom. In A. E. Prangichvili, A. E. Cherozia & F. V. Bassina (red.). *Bessoznatelnoye: priroda, funktsii i metody issledovaniya*. Tbilissi, (str. 220-228).]

Иванова, А. Е. (1989). Языковая компетенция испытуемых в психологическом эксперименте. In Д. Н. Шмелев (ред.). *Язык и личность*. Москва: Правда, (стр. 127-131).

[Ivanova, A. E. (1989). Yazykovaya kompetentsiya ispytuemikh v psikhologiticheskom eksperimente. In D. N. Chmelev (red.). *Yazyk i litchnost*. Moskva: Pravda, (str. 127-131).]

Jackobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Ed. de Minuit.

James, C. & Garret, P. (1991). The scope of language awareness. In C. James & P. Garret (eds.), *Language awareness in the classroom*. New York: Longman, (pp. 3-20).

Jones, B. (1984). *How language works*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kail, M. & Segui, J. (1977). Developmental production of utterances from a series of lexemes. *Child Language*, 5, 251-260.

Kim, K., Relkin, N., Lee, K. & Hirsh, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native speech and second languages. *Nature*, 388, 171-174.

Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Костомаров, В. Г. (1999). *Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа*. Санкт-Петербург: Златоуст.

[Kostomarov, V. G. (1999). *Yazykovoy vkus epokhi. Iz nabliudeny nad retchevoy praktikoy mass-media*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.]

Krashen, S. D. (1973). Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence. *Language Learning*, 23, 63-74.

Krashen, S. D. (1986). *Inquiries and insights: second language teaching*. Hayward: Alemany Press.

Lamas, E. P. R. (1991). Problematizar o ensino da gramática. In I. P. Martins, A. I. Andrade, A. Moreira, M. M. Araújo e Sá, N. Costa & A. F. Paredes (eds.), *Actas do 2º encontro nacional de didáticas e metodologias de ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro, (pp. 65-73).

Lambert, W.E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. In P. A. Hornby (ed.), *Bilingualism: psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press.

Леонтьев, А. А. (1969). *Психолингвистические единицы и порождение языкового высказывания*. Москва: Знание.

[Leontiev, A. A. (1969). *Psikholingvisticheskiye edinitsey i porojdeniye yazykovogo vyskazyvaniya*. Moskva: Znaniye.]

Леонтьев, А. А. (1997). *Психология общения*. Москва: Лабиринт.

[Leontiev, A. A. (1997). *Psikhologia obchtchenia*. Moskva: Labirint.]

Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lopes, I. (1999) Norma(s) e gramática(s). In J. M. Barbosa, J. V. Santos, I. Lopes, A. P. Loureiro & C. Figueiredo (org.), *Gramática e ensino das línguas: actas do 2º colóquio sobre gramática*. Coimbra: Livraria Almedina, (pp. 45-50).

Лосева, Л. М. (1967). К изучению межфразовой связи: абзац и сложное синтаксическое целое. *Русский Язык в Школе, 1*.

[Loseva, L. M. (1967). K Izutcheniyu mejfrazovoy svyazi: abzats i slojnoe sintaksitcheskoe tseloe. *Russky Yazyk v Chkole, 1*.]

Лурия, А. П. (1975). *Основные проблемы нейролингвистики*. Москва: Медицинская Книга.

[Luria, A. P. (1975). *Osnovnye problemy neirolingvistiki*. Moskva: Medistinskaya Kniga.]

Лурия, А. П. (2002). Очерки психофизиологии письма. In *Письмо и речь. Нейролингвистические исследования*. Москва: Лабиринт

[Luria, A. P. (2002). Otcherki psikhofiziologii pisma. In *Pismo i retch. Neyrolingvisticheskiye issledovaniya*. Moskva: Labirint.]

Macedo, J. B. de (1983). Não estão a assassinar o Português! In *Estão a assassinar o Português. 17 depoimentos*. Lisboa: Imprensa da Casa Nacional da Moeda, (pp. 53-61).

Marques, M. E. R. (1995). *Introdução aos estudos linguísticos*. Lisboa: Universidade Aberta.

Marques, R. (entrevista com) (2005). A escola inclusiva. *Escola Revista*. Lisboa: Lisboa Editora.

Marshall, J. C. & Morton, J. (1980). On the mechanics of EMMA. In A. Sinclair, R. Jarvella & W. J. M. Revelt (eds.), *The child conception of language*. New York: Springer-Verlag.

Martinet, A. (1985). *Elementos de linguística geral*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

Masny, D. (1991). Language learning and linguistic awareness: the relationships between proficiency and acceptability judgments in L2. In C. James & P. Garret (eds.), *Language awareness in the classroom*. New York: Longman, (pp. 290-304).

Mateus, M. H. M. (2002a). Ensino da língua e desenvolvimento educativo. <http://www.iltec.pt> (consultado na Internet em 4 de Abril de 2005).

Mateus, M. H. M. (2002b). O tempo e o espaço da língua portuguesa. <http://www.iltec.pt> (consultado na Internet em 4 de Abril de 2005).

Mateus, M. H. M. (2002c). Uma política de língua para o Português. <http://www.iltec.pt> (consultado na Internet em 4 de Abril de 2005).

Mateus, M. H. M. (2004). Pode ensinar-se a língua materna? <http://www.iltec.pt> (consultado na Internet em 4 de Abril de 2005).

Mateus, M., Brito, A. M., Duarte, I., Faria, I. H. *et alii* (2003). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.

Matias, M. F. de R. F. (1993). *Aspectos da estrutura sócio-linguística da cidade de Aveiro*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.

McCarthy, M. (1997). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

McLaughlin, B. (1981). Differences and similarities between first and second language learning. *Annals of New York Academic Sciences*, 379, 23-32.

Menyuk, P. (1976). That's another funny, awful way of saying it. *Journal of Education*, 158, 25-39.

Menyuk, P. (1988). *Language development: knowledge and use*. Boston: Scott Foresman & C.º.

Merchant, G. (1991). Linguistic diversity and language awareness. In C. James & P. Garret (eds.), *Language awareness in the classroom*. New York: Longman, (pp. 51-61).

Ministério da Educação (1991a). *Objectivos gerais de Ciclo. Ensino básico – 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa, Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário: Imprensa Nacional da Casa da Moeda.

Ministério da Educação (1991b). *Programa de Língua Portuguesa: plano de organização de ensino-aprendizagem. Ensino Básico - 3º Ciclo*. Vol. II. Lisboa, Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário: Imprensa Nacional da Casa da Moeda.

Mota, M. A. C. da (1996). Viagem através dos métodos de Português língua não-materna: análise linguística. In I. Duarte & I. Leiria (eds.), *Congresso internacional sobre o Português*. Vol. II. Lisboa: Edições Colibri, (pp. 491-514).

Nicholas, H. (1991). Language awareness and second language development. In C. James & P. Garret (eds.), *Language awareness in the classroom*. New York: Longman, (pp. 78-95).

Nogueira, J. T. (1999). Sobre o valor formativo do ensino da gramática. In J. M. Barbosa, J. V. Santos, I. Lopes, A. P. Loureiro & C. Figueiredo (org.), *Gramática e ensino das línguas: actas do 2º colóquio sobre gramática*. Coimbra: Livraria Almedina, (pp. 103-106).

Норман, Б. Ю. (1994). *Грамматика говорящего*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского Университета.
[Norman, B. Y. (1994). *Grammatika govoriachtchego*. Sankt-Peterburg: Izdatelsrto Sankt-Peterburgskogo Universiteta.]

Norris, J. (1987). *Language learners and their errors*. London: Macmillan.

Овчинникова, И. (2004). Характеристика принципов русской орфографии. *Филолог*, 1.
[Ovtchinnikova, I. (2004). Kharakteristika printsipov russkoy orfografii. *Filolog*, 1.]

Ожегов, С. И. (1984). Вопросы культуры речи. In Л. И. Скворцов (сост.), *Основы культуры речи. Хрестоматия*. Москва: Просвещение.

[Ojegov, S. I. (1984). Voprosy kultury retchi. In L. I. Skvortsov (sost.), *Osnovy kultury retchi. Khrestomatiya*. Moskva: Prosvechtcheniye.]

Ordoñez, S. G. (1999). Reflexões sobre o ensino da língua. In J. M. Barbosa, J. V. Santos, I. Lopes, A. P. Loureiro & C. Figueiredo (org.), *Gramática e ensino das línguas: actas do 2º colóquio sobre gramática*. Coimbra: Livraria Almedina, (pp. 117-133).

Osório, P. (org. e coord.) (2004). *Estudos de linguística aplicada e didáctica de línguas*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Пешковский, А. М. (1959). Объективная и нормативная точка зрения на язык. In *Избранные труды*. Москва: Высшая Школа.

[Pechkovsky, A. M. (1959). Obyektivnaya i normativnaya totchka zreniya na yazyk. In *Izbrannye trudy*. Moskva: Vyschaya Chkola.

Perren, G. (1979). *The mother tongue and other languages in education*. NCLE Papers 2. London: CILT.

Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.

Pinto, M. G. C. (1994). *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Porto: Porto Editora.

Pinto, M. G. C. & Lopes, M. C. V. (2004). *Gramática do Português moderno*. Lisboa: Plátano Editora.

Poldauf, I. (1995). Language awareness. *Language Awareness*, 4, 3-14.

Pratt, C. & Grieve, R (1984). The development of metalinguistic awareness: an introduction. In W. E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (eds.), *Metalinguistic awareness in children*. Berlin: Springer-Verlag.

Py, B. (1992). Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant. *Autour du Multilinguisme, LIDIL*, 6, 9-25.

Rebelo, D. (1985). A difícil aprendizagem da escrita. *O Professor*, 78, 10-17.

Rebelo, D. (1993). Análise do erro ao nível oral e escrito. In F. Sequeira (org.), *Linguagem e desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho, (pp. 47-57).

Rebelo, D., Marques, M. J. & Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rei, J. E. (1991). Criatividade e métodos pedagógicos: o caso da composição na aula de línguas. In I. P. Martins, A. I. Andrade, A. Moreira, M. M. Araújo e Sá, N. Costa & A. F. Paredes (eds.), *Actas do 2º encontro nacional de didácticas e metodologias de ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro, (pp. 417-437).

Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in the foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Roberto, M. T. C. G. (1990). *Forms of adress used by second generation Portuguese emigrants returned from South Africa: a sociolinguistic study*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rojo, L. M. (2003). Escola e diversidade linguística: o direito à diferença. In C. Lomas (ed.), *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa, (pp. 225-235).

Roulet, E. (1975). *Linguistic theory, linguistic description and language teaching*. London: Longman.

Santos, O. (1987). Teorias da comunicação e modelos pedagógicos. *Análise Psicológica*, 4, 612.

Santos, O. (1988). *O Português, na escola, hoje*. Lisboa: Caminho.

Saussure, F. de (1978). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.

Schiffrin, D. (1995). *Approaches to discourse*. Oxford: Blackwell.

Scott, M. (1991). A Brazilian view of LA. In C. James & P. Garret (eds.), *Language awareness in the classroom*. New York: Longman, (pp. 278-289).

Sequeira, M. F. (1991). O papel das didáticas da língua e da literatura na formação de professores de português. In I. P. Martins, A. I. Andrade, A. Moreira, M. M. Araújo e Sá, N. Costa & A. F. Paredes (eds.), *Actas do 2º encontro nacional de didáticas e metodologias de ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro, (pp. 351-356).

Simões, A. R. & Araújo e Sá, M. H. (2002). A pertinência de um trabalho escolar sobre a diversidade intralinguística. In C. Mello, A Silva, C. M. Lourenço, L. Oliveira, M. H. Araújo e Sá (org.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Actas do I encontro nacional da SPDLL*. Coimbra: Pé de Página Editores, (pp. 81-91).

Simon, J. (1973). *La langue écrite de l'enfant*. Paris: PUF.

Скворцов, Л. И. (1980). *Теоретические основы культуры речи*. Москва: Просвещение.

[Skvortsov, L. I. (1980). *Teoreticheskiye osnovy kultury retchi*. Moskva: Prosvechtcheniye.]

Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In Dias de Carvalho, A. (org.), *Novas metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Sinclair, A. (1982). Some recent trends in the study of language development. *International Journal of Behavioral Development*, 5, 422.

Слобин, Д. (1976). *Психолингвистика*. Москва: Наука.

[Slobin, D. (1976). *Psiholingvistika*. Moskva: Nauka.]

Slobin, D. (1980). A case study of language awareness. In A. Sinclair, R. Jarvella & W. J. M. Levelt (eds.), *The child conception of language*. New York: Springer-Verlag.

Smith, C. L. & Tager-Flushberg, H. (1982). Metalinguistic awareness and language development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 449-468.

Sousa, M. L. (1994). *The relation between metalinguistic awareness and reading in the native and in the foreign language*. Tese de Doutoramento. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Teberosky A. (1994). *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática.

Текучев, А. В., Разумовская, М. М. & Ладыженская (ред.) (1983). *Основы методики русского языка в 4-8 классах: пособие для учителей*. Москва: Просвещение.

[Tekutchev, A. V., Razumovskaya, M. M. & Ladygenskaya (red.) (1983). *Osnovy metodiki russkogo yazyka v 4-8 klassahk: posobiye dlia utchiteley*. Moskva: Prosvechtcheniye.]

Titone, R. (1988). A crucial psycholinguistic prerequisite to reading – children's metalinguistic awareness. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 61-72.

Tunmer, W. E., Bowey, J. A. & Grieve, R. (1983). The development of young children's awareness of the word as a unit of spoken language. *Journal of Psychological Research*, 12, 567-594.

Tunmer, W. & Herriman, M. (1984). The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview. In W. E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (eds.), *Metalinguistic awareness in children*. Berlin: Springer-Verlag.

Van Lier, L. (1999). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.

Van-Kleeck, A. (1982). The emergence of linguistic awareness: a cognitive framework. *Journal of Developmental Psychology*, 2, 237-266.

Vasconcelos, J. L. de (1987). *Esquisse d'une dialectologie portugaise*. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

Васильева, А. Н. (1990). *Основы культуры речи*. Москва: Русский Язык.
[Vasilieva, A. N. (1990). *Osnovy kultury retchi*. Moskva: Russky Yazyk.]

Васильевич, А. П. (1983). *Лингвистические основы преподавания языка*. Москва: Просвещение.
[Vasilievicht, A. P. (1983). *Lingvisticheskiye osnovy prepodavaniya yazika*. Moskva: Prosvechtcheniye.]

Вепрева, И. Т. (2002). Метаязыковой комментарий в современной публицистике: типология и причины вербализации языкового сознания. *Известия Академии Наук: Серия Литературы и Языка*, 61 (6), 12-21.
[Vepreva, I. T. (2002). Metayazykovoy kommentary v sovremennoy publitsistike: tipologiya i pritchiny verbalizatsii yazykovogo soznaniya. *Izvestiya Akademii Nauk: Seriya Literatury i Yazyka*, 61 (6), 12-21.]

Vieira, F. (1993). Consciência metalinguística e aprendizagem de uma língua estrangeira. In F. Sequeira (org.), *Linguagem e desenvolvimento*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, (pp. 36-46).

Vieira, F. (1997). Implicações discursivas de uma pedagogia para a autonomia. *Communicare*, 7-16.

Вятюнев, Т. В. (1975). Понятие о языковой компетентности в лингвистике и методике преподавания иностранных языков. *Иностранный Язык в Школе*, 6, 55-64.

[Viatunev, T. V. (1975). Poniatye o yazykovoy kompetentnosti v lingvistike i metodike prepodavaniya inostrannikh yazykov. *Inostranny Yayik v Chkole*, 6, 55-64.]

Выготский, Л. С. (1967). *Воображение и творчество в детском возрасте*. Москва: Просвещение.

[Vygotsky, L. S. (1967). *Voobrajениye i tvortchestvo v detskom vozraste*. Moskva: Prosvechtcheniye.]

Vygotsky, L. S. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.

Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

Warren-Lenbecker, A. & Carter, B. (1988). Reading and growth in metalinguistic awareness: relations to socioeconomic status and reading readiness skills. *Child Development*, 59, 728-742.

Willems, G. M. (ed.) (1993). *Attainment targets for foreign language teacher education in Europe*. ATEE.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

Зимняя, И. А. (1989). *Психология обучения неродному языку*. Москва: Просвещение.

[Zimniaya, I. A. (1989). *Psikhologia obutcheniya nerodnomu yazyku*. Moskva: Prosvechtchenie.]

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO – VERSÕES A E B

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: _____

Idade: _____

1. Qual é a tua nacionalidade?

2. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe _____

pai _____

3. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe _____

pai _____

4. Em que língua falas na tua família?

5. Em que localidade vives?

5.1. Viveste sempre nesse local?

5.2. Se já viveste noutra zona do País, notas diferenças no modo como se fala nessa zona e no modo como se fala no local onde vives agora? Explica.

6. Quantas línguas conheces? Quais?

7. Falas/utilizas mais alguma língua, para além da Língua Portuguesa, no teu dia-a-dia fora do contexto escolar? Qual?

8. Qual é a língua de que mais gostas? Porquê?

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

10. Quais são os domínios da língua em que sentes maiores dificuldades?

11. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa? (*fraco; médio; bom; muito bom*)

12. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

12.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa?

Explica.

13. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: _____

Idade: _____

I - NO ESTRANGEIRO...

1. Em que país nasceste?

2. Qual é a tua nacionalidade?

3. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe _____

pai _____

4. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe _____

pai _____

5. Qual era a língua falada em tua casa enquanto a tua família viveu no estrangeiro?

6. Em que língua começaste a falar?

6.1. Onde usavas essa língua? (ex.: *em casa; na escola; com amigos; etc.*)

7. Que outras línguas utilizavas no teu dia-a-dia?

7.1. Em que situações? (ex.: *em casa; na escola; com amigos; etc.*)

8. Em que língua começaste a ler e a escrever?

8.1. Onde e quando?

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

10. Que contacto tinhas com a Língua Portuguesa? (ex.: *leitura; visionamento de programas televisivos; convívio com amigos portugueses; etc.*)

11. Tinhas a disciplina de Português na Escola?

11.1. Era uma disciplina obrigatória ou opcional?

11.2. Quantas horas por semana tinhas essa disciplina?

II – EM PORTUGAL...

1. Que idade tinhas quando vieste viver para Portugal?

2. Para que lugar do País vieste viver?

3. Que língua(s) utilizas actualmente em casa?

4. Quantas línguas conheces hoje em dia? Quais?

5. Qual é a língua que consideras a tua língua materna? Porquê?

5.1. Qual é a língua que consideras como tua língua segunda? Porquê?

5.2. Qual é a língua de que gostas mais? Porquê?

6. Em que domínio(s) da língua sentiste maiores dificuldades após a tua vinda para Portugal?

6.1. Em que domínios da língua sentes maiores dificuldades actualmente?

7. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa actualmente? (*fraco; médio; bom; muito bom*)

8. Notas diferenças no modo como falas Português e no modo como falam as outras pessoas? Quais? (*ex.: pronúncia; construção frásica; selecção vocabular; etc.*)

9. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

9.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa? Explica.

10. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

ANEXO 1.1.

QUESTIONÁRIOS PREENCHIDOS PELOS PARTICIPANTES

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: 01F

Idade: 14 anos

1. Qual é a tua nacionalidade?

Portuguesa

2. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe Portuguesa

pai Portuguesa

3. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe 4º ano ; operária

pai 6º ano ; operário

4. Em que língua falas na tua família?

Português

5. Em que localidade vives?

Casal da Balha

5.1. Viveste sempre nesse local?

Sim

5.2. Se já viveste noutra zona do País, notas diferenças no modo como se fala nessa zona e no modo como se fala no local onde vives agora? Explica.

Nunca vivi noutra zona do País

6. Quantas línguas conheces? Quais?

Português, Inglês e Francês

7. Falas/utilizas mais alguma língua, para além da Língua Portuguesa, no teu dia-a-dia fora do contexto escolar? Qual?

Não, só uso o Português

8. Qual é a língua de que mais gostas? Porquê?

Português, porque "nasceu" comigo

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

Na escola, no 1º ano

10. Quais são os domínios da língua em que sentes maiores dificuldades?

na acentuação e por vezes na ortografia

11. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa? (fraco; médio; bom; muito bom)

Não é para ser convencida, mas acho que é muito bom.

12. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

Sim, na escola existe mais respeito realmente com os professores, e com os amigos utilizamos mais calão e uma linguagem própria.

12.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa?

Explica.

Sim, no uso oral somos mais directos enquanto
que na escrita temos que ~~explicar~~ explicar melhor
as coisas.

13. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

Acho que não, porque algumas pessoas têm um
vocabulário que as outras não entendem.

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: 02F

Idade: 14

1. Qual é a tua nacionalidade?

Portuguesa

2. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe portuguesa

pai portuguesa

3. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe ensino secundário - Doméstica

pai faculdade - Empresário

4. Em que língua falas na tua família?

Portuguesa

5. Em que localidade vives?

Anadia

5.1. Viveste sempre nesse local?

Sim

5.2. Se já viveste noutra zona do País, notas diferenças no modo como se fala nessa zona e no modo como se fala no local onde vives agora? Explica.

Nunca vivi noutra zona.

6. Quantas línguas conheces? Quais?

3 - Portuguesa, Inglês, Francês

7. Falas/utilizas mais alguma língua, para além da Língua Portuguesa, no teu dia-a-dia fora do contexto escolar? Qual?

Não

8. Qual é a língua de que mais gostas? Porquê?

Língua Portuguesa, pois é a língua do meu país e a qual onde me integro mais

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

Na escola

10. Quais são os domínios da língua em que sentes maiores dificuldades?

Gramática

11. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa? (*fraco; médio; bom; muito bom*)

bom

12. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

Sim, as pessoas, foram do contexto escolar abreviam muito as palavras, por exemplo: estás - láis.

12.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa?

Explica.

Sim, escrevo como as utilizo oralmente.

13. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

Acho que sim, a minha forma de falar não é
muito diferente da do escrever

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: 03F

Idade: 14

1. Qual é a tua nacionalidade?

Portuguesa

2. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe Portuguesa

pai Portuguesa

3. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe 9 ciclo, auxiliares de acção médica

pai 3 ciclo, pedreiro

4. Em que língua falas na tua família?

Português

5. Em que localidade vives?

Parques do Bairro

5.1. Viveste sempre nesse local?

Vivi até aos quatro anos em Amoseira da Gandara e só depois fui para Parques do Bairro.

- 5.2. Se já viveste noutra zona do País, notas diferenças no modo como se fala nessa zona e no modo como se fala no local onde vives agora? Explica.

Onde eu tive, ~~de diferente~~ ^{eu} onde moro agora não há grande diferença. Por ser perto e também por vir de lá muito pequena.

6. Quantas línguas conheces? Quais?

conheço três línguas, o Português, Inglês e Francês

7. Falas/utilizas mais alguma língua, para além da Língua Portuguesa, no teu dia-a-dia fora do contexto escolar? Qual?

Não, só quando alguém, algum fuzista, etc me pergunta alguma coisa, e este (a) não é português, é que eu falo

8. Qual é a língua de que mais gostas? Porquê?

Português, porque é a língua que eu falo todos os dias

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

Aprendia ler e escrever na escola primária aos 6 anos.

10. Quais são os domínios da língua em que sentes maiores dificuldades?

O único problema é ~~os~~ os ~~problemas~~ erros que dou e a falta de acentos, esqueço-me deles.

11. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa? (fraco; médio; bom; muito bom)

É bom.

12. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

Sim, porque para os amigos para os pais etc, fala-se de outra maneira, não como na escola, nas aulas com ~~tantas~~ tantas preocupações se falamos mal etc, podemos ficar mal vistos, entre professores, mas com, quem já nos conhece...

12.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa?

Explica.

Sim, eu falo de uma maneira que certas
palavras não se ~~escrevem~~ escrevem assim, tipo
abreviamos as palavras em vez de estar a dizer extra por
letra.

13. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

Mais ou menos, há certas coisas que podemos dizer
como quisermos, mas também há regras a cumprir
e se não as cumprirmos até parece mal.

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: 04F

Idade: 14

1. Qual é a tua nacionalidade?

Portuguesa

2. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe portuguesa

pai português

3. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe ensino superior e é professora de educação visual tecnológica

pai ensino superior e é engenheiro civil e professor de matemática

4. Em que língua falas na tua família?

Português

5. Em que localidade vives?

Vila Verde do Poente

5.1. Viveste sempre nesse local?

sim

5.2. Se já viveste noutra zona do País, notas diferenças no modo como se fala nessa zona e no modo como se fala no local onde vives agora? Explica.

6. Quantas línguas conheces? Quais?

Inglês, Francês

7. Falas/utilizas mais alguma língua, para além da Língua Portuguesa, no teu dia-a-dia fora do contexto escolar? Qual?

Não

8. Qual é a língua de que mais gostas? Porquê?

Inglês, porque acho uma língua fascinante. Sempre gostei e é mais fácil que o português.

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

Aprender a ler e escrever em casa e depois na escola. A escrever durante a infância, no 2.º e 3.º ano.

10. Quais são os domínios da língua em que sentes maiores dificuldades?

Nenhum, acho eu

11. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa? (*fraco; médio; bom; muito bom*)

Bom

12. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

Sim, muitas. Por vezes uso palavras que não são muito formais, mas não falo português correto. Sou mais livre fora do contexto escolar e com os professores.

12.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa?

Explica.

Sim, pois no uso oral é muito mais fácil, mais espontâneo, o uso escrito, é
mais complicado pois exige mais tempo e que eu tenha disponível um espaço onde não possa
escrever.

13. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

Não, pois não utilizaria todas as regras, mas sem regras/convenções era
impossível falar, escrever e entender.

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: 05F

Idade: 14

1. Qual é a tua nacionalidade?

Portuguesa

2. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe Portuguesa

pai Portuguesa

3. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe 12º ano → Assistente Administrativa

pai 4º ano → Bate-chapas

4. Em que língua falas na tua família?

Português

5. Em que localidade vives?

Feixes

5.1. Viveste sempre nesse local?

Sim.

5.2. Se já viveste noutra zona do País, notas diferenças no modo como se fala nessa zona e no modo como se fala no local onde vives agora? Explica.

Nunca vivi noutra zona.

6. Quantas línguas conheces? Quais?

3. Português, Inglês, francês

7. Falas/utilizas mais alguma língua, para além da Língua Portuguesa, no teu dia-a-dia fora do contexto escolar? Qual?

Não

8. Qual é a língua de que mais gostas? Porquê?

Português porque é a língua do meu País e a que sei falar melhor.

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

na escola primária com 6 anos.

10. Quais são os domínios da língua em que sentes maiores dificuldades?

Gramática

11. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa? (*fraco; médio; bom; muito bom*)

Bom.

12. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

Sim, no contexto escolar escrevo como deve ser e fora desse contexto escrevo com abreviaturas.

12.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa?

Explica.

Não, acho que falo e escrevo como deve
ser (a maior parte das vezes)

13. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

Sim, a minha forma de falar não é muito
diferente da de escrever.

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: 06F

Idade: 14

1. Qual é a tua nacionalidade?

Portuguesa

2. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe Brasileira

pai Brasileira

3. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe 11º - doméstica

pai 11º - motociclista

4. Em que língua falas na tua família?

Portuguesa - Brasileira

5. Em que localidade vives?

(~~Alameda - Pátio~~) Pedralva - Anadia

5.1. Viveste sempre nesse local?

Sim

- 5.2. Se já viveste noutra zona do País, notas diferenças no modo como se fala nessa zona e no modo como se fala no local onde vives agora? Explica.

Sim, nas férias quando estou a passar sempre 2 meses em Lisboa. Em ~~(Lisboa)~~ Lisboa as pessoas ^(são) mais cultas a falar. À aldeia, as pessoas falam de 1 maneira "grossa".

6. Quantas línguas conheces? Quais?

Conheço 3 línguas: Português, Inglês, Francês ~~(e Italiano)~~

7. Falas/utilizas mais alguma língua, para além da Língua Portuguesa, no teu dia-a-dia fora do contexto escolar? Qual?

~~(Sim)~~ Sim, um pouco de Inglês.

8. Qual é a língua de que mais gostas? Porquê?

Português (Brasil), e Inglês ~~(e Italiano)~~

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

Na pré-escola, aprendi a escrever o ~~(nome)~~ ^{meu} nome e em ~~(matrícula)~~ ^{matrícula} mais tarde, ~~(na 1ª aula)~~ ^{mas aprendi a ler na 1ª aula.}

10. Quais são os domínios da língua em que sentes maiores dificuldades?

Francês e um pouco de Inglês.

11. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa? (fraco; médio; bom; muito bom)

Bom

12. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

~~Acho que sim porque fora do contexto escolar existe a escrita moderna (e com a utilização de abreviações). Enquanto que no contexto escolar é proibido utilizar esse tipo de escrita.~~
Acho que sim porque fora do contexto escolar existe a escrita moderna (com a utilização de abreviações). Enquanto que no contexto escolar é proibido utilizar esse tipo de escrita.

12.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa?

Explica.

~~(Acho que sim, quando escrevo as coisas tem~~
~~uma expressão)~~ Acho que sim, quando escrevo as coisas tem
que estar bem expressas, mas a nossa linguagem oral da língua
portuguesa deve ser muito mais.

13. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

~~(Não acho que~~
~~deve haver regras / convenções porque se começarmos~~
~~a utilizar caracteres para substituir as palavras ou~~
~~se houver uma má utilização das pontuações, haverá~~
muitas pessoas que não entenderão.

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: 07F

Idade: 15

1. Qual é a tua nacionalidade?

Portuguesa

2. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe portuguesa

pai portuguesa

3. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe 6º ano + doméstica

pai 6º ano + pedreiro

4. Em que língua falas na tua família?

Fala português.

5. Em que localidade vives?

Trofa.

5.1. Viveste sempre nesse local?

Sim.

5.2. Se já viveste noutra zona do País, notas diferenças no modo como se fala nessa zona e no modo como se fala no local onde vives agora? Explica.

Não vive noutra zona.

6. Quantas línguas conheces? Quais?

Português, inglês, francês

7. Falas/utilizas mais alguma língua, para além da Língua Portuguesa, no teu dia-a-dia fora do contexto escolar? Qual?

Não, só fala português.

8. Qual é a língua de que mais gostas? Porquê?

Gosto muito de Português, porque é a minha língua e é a que é mais fácil para mim.

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

Ná escola primária.

10. Quais são os domínios da língua em que sentes maiores dificuldades?

Às vezes tenho dúvidas na acentuação.

11. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa? (fraco; médio; bom; muito bom)

Acho que é muito perto do muito bom.

12. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

Acho que não, fala da mesma maneira em todas as situações.

12.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa?

Explica.

Sim, existem. Oralmente a linguagem é mais livre e na escrita as
palavras têm que ser "ditas" de outra maneira mais "exemplar".

13. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

Em algumas situações não. As pessoas mais velhas não entendem
tudo as algumas palavras que os jovens utilizam.

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: 08F

Idade: 14

1. Qual é a tua nacionalidade?

Portuguesa

2. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe portuguesa

pai portuguesa

3. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe —

pai 6º ano - Empresário Agrícola

4. Em que língua falas na tua família?

fofo português

5. Em que localidade vives?

Peutera

5.1. Viveste sempre nesse local?

Não, vivi até aos quatro anos em Leiria.

- 5.2. Se já viveste noutra zona do País, notas diferenças no modo como se fala nessa zona e no modo como se fala no local onde vives agora? Explica.

Nunca vivi noutra zona do país, vivi apenas numa localidade perto de onde vivo agora, por isso não notei nenhuma diferença na linguagem.

6. Quantas línguas conheces? Quais?

3. Português, Inglês, Francês

7. Falas/utilizas mais alguma língua, para além da Língua Portuguesa, no teu dia-a-dia fora do contexto escolar? Qual?

Não.

8. Qual é a língua de que mais gostas? Porquê?

Português

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

Na escola primária, no 1º ou 2º ano de escolaridade.

10. Quais são os domínios da língua em que sentes maiores dificuldades?

Não sinto grandes dificuldades, mas talvez na gramática.

11. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa? (fraco; médio; bom; muito bom)

Bom

12. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

Fora do contexto escolar costumo, às vezes, falar com abreviações e dentro do contexto escolar escrevo correctamente.

12.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa?

Explica.

Não, acho que não existem grandes diferen-
ças.

13. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

Acho que sem regras ou convenções as
pessoas não entenderiam bem.

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: 09F

Idade: 14

1. Qual é a tua nacionalidade?

Portuguesa

2. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe Portuguesa

pai Português

3. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe 6º ano - doméstica

pai 6º ano - motorista

4. Em que língua falas na tua família?

Português

5. Em que localidade vives?

Vila Verde do Baixo

5.1. Viveste sempre nesse local?

Não

5.2. Se já viveste noutra zona do País, notas diferenças no modo como se fala nessa zona e no modo como se fala no local onde vives agora? Explica.

Não sinto nenhuma diferença até porque a Ilha da Madeira não é muito longe e por isso não se sente nenhuma diferença na linguagem.

6. Quantas línguas conheces? Quais?

Conheço 3 línguas: Português, inglês e francês.

7. Falas/utilizas mais alguma língua, para além da Língua Portuguesa, no teu dia-a-dia fora do contexto escolar? Qual?

Sim, o inglês.

8. Qual é a língua de que mais gostas? Porquê?

Gosto muito da Língua Portuguesa, porque é a minha língua materna e que falo todos os dias.

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

Aprendi a ler e a escrever quando entrei na escola primária.

10. Quais são os domínios da língua em que sentes maiores dificuldades?

Na utilização de vírgulas.

11. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa? (fraco; médio; bom; muito bom)

Muito bom.

12. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

Acho que há sempre um contraste entre o português correcto e o português "jovem". Fora da escola os jovens utilizam um tipo de linguagem que dentro da escola e dentro da Língua Portuguesa não são os mais correctos, porque muitas vezes é considerado calão, pois nem sequer vem no dicionário.

12.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa?

Explica.

A maneira como escrevo e a maneira como falo são um pouco diferentes. Na maneira como escrevo tenho sempre o cuidado para não dar erros enquanto que na maneira que falo tento ter cuidado para me pronunciar de maneira a ser bem compreendida por quem me ouve.

13. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

As regras/convenções não existiriam se não fossem precisas, acho que para bem utilizar a língua é preciso saber respeitá-la.

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: 10F

Idade: 15

1. Qual é a tua nacionalidade?

A minha nacionalidade é portuguesa.

2. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe portuguesa

pai angolano

3. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe 9.º ano, e é administrativa de um Centro de Saúde.

pai acho o curso de Belas Artes, não tem profissão.

4. Em que língua falas na tua família?

Na minha família falamos Português.

5. Em que localidade vives?

Vilação do Baixo

5.1. Viveste sempre nesse local?

Não, vivi na Pedralva.

- 5.2. Se já viveste noutra zona do País, notas diferenças no modo como se fala nessa zona e no modo como se fala no local onde vives agora? Explica.

Não se notam diferenças.

6. Quantas línguas conheces? Quais?

~~(Nenhuma)~~ ^{Sete} Português, francês, Inglês, Luxemburguês, Italiano, Espanhol e Brazyliero.

7. Falas/utilizas mais alguma língua, para além da Língua Portuguesa, no teu dia-a-dia fora do contexto escolar? Qual?

Não.

8. Qual é a língua de que mais gostas? Porquê?

Não tenho uma língua preferida, pois acho elas todas interessantes.

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

Aprendi na Escola Primeira de Vila Rica do Baixo.

10. Quais são os domínios da língua em que sentes maiores dificuldades?

Em tudo um pouco, eu sinto dificuldade.

11. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa? (fraco; médio; bom; muito bom)

Médio.

12. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

Um bocadinho, pois às vezes não utilizo tudo correctamente.

12.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa?

Explica.

Sim, porque nem todas as vezes eu escrevo bem aquilo
que digo.

13. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

Sim, pois nas mensagens de telemóvel abrevia-se tudo
e mais alguma coisa e percebem.

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: 11F

Idade: 15

1. Qual é a tua nacionalidade?

A minha nacionalidade é Suíça / Portuguesa

2. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe portuguesa

pai portuguesa

3. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe empregada fabril (4º)

pai emprego de comissão (5º)

4. Em que língua falas na tua família?

A língua que fala com a minha família é português

5. Em que localidade vives?

Vivo em Paços do Bairro

5.1. Viveste sempre nesse local?

(Não) Não, vivi em Suíça

- 5.2. Se já viveste noutra zona do País, notas diferenças no modo como se fala nessa zona e no modo como se fala no local onde vives agora? Explica.

Sim, porque as línguas q se falam são Francês, Italiano e Holandes.

6. Quantas línguas conheces? Quais?

Conheço 6 línguas, Francês, Português, Italiano, Espanhol, Inglês e Brasileira.

7. Falas/utilizas mais alguma língua, para além da Língua Portuguesa, no teu dia-a-dia fora do contexto escolar? Qual?

Não.

8. Qual é a língua de que mais gostas? Porquê?

Francês e a língua Brasileira.

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

Na escola primária de Paredes do Bairro.

10. Quais são os domínios da língua em que sentes maiores dificuldades?

Os domínios da língua em que sinto maiores dificuldades são a nível gramatical.

11. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa? (fraco; médio; bom; muito bom)

Classifico-o como médio.

12. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

Sim, porque dependendo do local/zona do país, em q nos encontramos.

12.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa?

Explica.

Sim, porque quando falo se for para escrever
nota algumas diferenças.

13. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

Sim, porque ao longo dos anos vamos abrevian-
do as palavras.

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: 12F

Idade: 15

1. Qual é a tua nacionalidade?

Portuguesa

2. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe portuguesa

pai portuguesa

3. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe 4º ano - doméstica

pai 6º ano - motorista

4. Em que língua falas na tua família?

Português

5. Em que localidade vives?

Vilavieira - do Boizão

5.1. Viveste sempre nesse local?

Não, vou em Chipre de férias.

5.2. Se já viveste noutra zona do País, notas diferenças no modo como se fala nessa zona e no modo como se fala no local onde vives agora? Explica.

Sim, porque eu sempre notei zona do País.

6. Quantas línguas conheces? Quais?

Conheço três línguas: Português; Francês e Inglês.

7. Falas/utilizas mais alguma língua, para além da Língua Portuguesa, no teu dia-a-dia fora do contexto escolar? Qual?

Não, só falo Português

8. Qual é a língua de que mais gostas? Porquê?

Português e Inglês. Português porque foi a língua que sempre falei e Inglês porque é uma língua "universal".

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

Aprendi a falar em casa por volta dos 2 anos e aprendi a escrever na escola quando ainda estava na infância.

10. Quais são os domínios da língua em que sentes maiores dificuldades?

As regras da gramática.

11. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa? (fraco; médio; bom; muito bom)

Bom

12. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

Sim, falo e escrevo da mesma forma.

12.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa?

Explica.

Não, acho que não existem diferenças.

13. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

Acho que não, porque tudo tem de ter regras para
que todos nos possamos entender.

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: 13F

Idade: 14

1. Qual é a tua nacionalidade?

portuguesa

2. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe portuguesa

pai portuguesa

3. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe 4º ano - doméstica

pai 4º ano - empregado de limpeza

4. Em que língua falas na tua família?

português

5. Em que localidade vives?

Vilarelho do Bairro

5.1. Viveste sempre nesse local?

Sim

5.2. Se já viveste noutra zona do País, notas diferenças no modo como se fala nessa zona e no modo como se fala no local onde vives agora? Explica.

Nunca vivi noutra local.

6. Quantas línguas conheces? Quais?

Conheço pouco de francês, um pouco mais de inglês e português

7. Falas/utilizas mais alguma língua, para além da Língua Portuguesa, no teu dia-a-dia fora do contexto escolar? Qual?

Não

8. Qual é a língua de que mais gostas? Porquê?

Inglês, porque é espectacular. Eu "amo" essa língua é (muito) muito interessante e não é muito difícil.

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

Em casa, antes de ir para a escola primária mais ou menos aos 2 anos e a escrever aos 4 ou 5 (pchoas!)

10. Quais são os domínios da língua em que sentes maiores dificuldades?

Não sinto nenhuma dificuldades em especial, excepto talvez na construção física.

11. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa? (fraco; médio; bom; muito bom)

Penso que é bom.

12. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

Não, utilizo exactamente o mesmo português em todas as "ocasiões".

12.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa?

Explica.

Sim, talvez na escrita seja mais "cuidada".

13. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

Não. Nem consigo imaginar isso pois já estou habituada a falar "correctamente" e acho que falar sem obedecer a regras não tem qualquer sentido.

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: 14F

Idade: 13

1. Qual é a tua nacionalidade?

Portuguesa

2. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe portuguesa

pai portuguesa

3. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe 4º ano - Empregada de limpeza

pai 4º ano - Construtor civil

4. Em que língua falas na tua família?

português

5. Em que localidade vives?

Amareira da Gândara

5.1. Viveste sempre nesse local?

Sim

- 5.2. Se já viveste noutra zona do País, notas diferenças no modo como se fala nessa zona e no modo como se fala no local onde vives agora? Explica.

Não vivi noutra zona

6. Quantas línguas conheces? Quais?

Português, Inglês e Francês

7. Falas/utilizas mais alguma língua, para além da Língua Portuguesa, no teu dia-a-dia fora do contexto escolar? Qual?

Não.

8. Qual é a língua de que mais gostas? Porquê?

Português e, apesar de não saber falar nada de alemão, gostava de aprender. Gosto do português porque é a minha língua.

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

(Aba) Eu aprendi em casa com a família e amigos, quando tinha 4/5 anos.

10. Quais são os domínios da língua em que sentes maiores dificuldades?

11. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa? (fraco; médio; bom; muito bom)

Acho que o meu domínio é bom.

12. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

Sim, é muito mais complicado aprender o português (pt) na escola. Há sempre os verbos muito complicados e outras coisas do género. Falar, em casa, é muito mais fácil.

12.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa?

Explica.

Sim, quando estamos a falar diretamente podemos,
em poucas palavras, expressar o que pensamos
ou sentimos, por escrito já não é assim tão fácil.
É uma linguagem mais "trabalhada".

13. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

Acho que não porque não todas as pessoas compreendem
o modo de falar de outras, como por exemplo
na linguagem brasileira, as idiosyncrasias não são compreendidas
em todo o mundo.

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: 15M

Idade: 16

1. Qual é a tua nacionalidade?

Portuguesa

2. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe Portuguesa

pai Portuguesa

3. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe 7.º ano, Doméstica

pai 4.º ano, Comionista

4. Em que língua falas na tua família?

Português

5. Em que localidade vives?

Azenha

5.1. Viveste sempre nesse local?

(Sim) (Não) Sim

5.2. Se já viveste noutra zona do País, notas diferenças no modo como se fala nessa zona e no modo como se fala no local onde vives agora? Explica.

6. Quantas línguas conheces? Quais?

Três - Inglês, Francês e Português

7. Falas/utilizas mais alguma língua, para além da Língua Portuguesa, no teu dia-a-dia fora do contexto escolar? Qual?

Não

8. Qual é a língua de que mais gostas? Porquê?

Português, porque é a língua a que estou mais interessado

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

Na escola primária, aos 7 anos.

10. Quais são os domínios da língua em que sentes maiores dificuldades?

Na construção das frases

11. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa? (fraco; médio; bom; muito bom)

médio

12. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

Sim, porque fora do contexto escolar não tenho muita
ba vontade.

12.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa?

Explica.

13. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

Não, porque ia haver uma grande confusão por não haver regras na língua.

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: 16M

Idade: 15

1. Qual é a tua nacionalidade?

A minha nacionalidade é Portuguesa

2. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe Portuguesa

pai Portuguesa

3. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe Curso superior ; Professora

pai Curso superior ; Empresário

4. Em que língua falas na tua família?

Falo português

5. Em que localidade vives?

Vilãozinho do Bairro

5.1. Viveste sempre nesse local?

Sim, vivi.

5.2. Se já viveste noutra zona do País, notas diferenças no modo como se fala nessa zona e no modo como se fala no local onde vives agora? Explica.

6. Quantas línguas conheces? Quais?

Praticamente três. São Português, Inglês e Francês e bengali

7. Falas/utilizas mais alguma língua, para além da Língua Portuguesa, no teu dia-a-dia fora do contexto escolar? Qual?

Não.

8. Qual é a língua de que mais gostas? Porquê?

Inglês, porque é uma língua universal e que gosto de falar.

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

Aprendi na Pré-escola e foi aos quatro anos.

10. Quais são os domínios da língua em que sentes maiores dificuldades?

Acho que não tenho.

11. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa? (fraco; médio; bom; muito bom)

Acho que bom.

12. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

Acho que não há muito, visto que não falo assim mal

12.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa?

Explica.

Acho que não, porque eu uso uma linguagem uniforme, tanto escrita
como oral.

13. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

Acho que não, porque assim ninguém entendia, sendo a eu falar
tudo "torto".

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: 17F

Idade: 14

1. Qual é a tua nacionalidade?

Portuguesa

2. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe Portuguesa

pai Português

3. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe 9º ano / escriturária

pai 4º ano / motorista

4. Em que língua falas na tua família?

Português

5. Em que localidade vives?

Chaparral de Lima

5.1. Viveste sempre nesse local?

Sim

5.2. Se já viveste noutra zona do País, notas diferenças no modo como se fala nessa zona e no modo como se fala no local onde vives agora? Explica.

6. Quantas línguas conheces? Quais?

Três. Inglês, Português e Francês.

7. Falas/utilizas mais alguma língua, para além da Língua Portuguesa, no teu dia-a-dia fora do contexto escolar? Qual?

Não.

8. Qual é a língua de que mais gostas? Porquê?

Português, porque é a língua que conheço à mais tempo.

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

Em casa aos 5 anos.

10. Quais são os domínios da língua em que sentes maiores dificuldades?

Nenhuma.

11. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa? (fraco; médio; bom; muito bom)

~~Fraco~~ Bom.

12. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

Sim. Fora do contexto escolar utilizo a linguagem mais "moderna".

12.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa?

Explica.

Sim, da realidade podemos dizer coisas mais livremente
do que na escrita.

13. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

Não, a maioria do que dissesse-mos ninguém iria entender.

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: 18F

Idade: 16

1. Qual é a tua nacionalidade?

Portuguesa

2. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe portuguesa

pai portuguesa

3. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe 4º Ano - Engenheira

pai 9º Ano - Bate-chapas

4. Em que língua falas na tua família?

Português

5. Em que localidade vives?

Pedralva

5.1. Viveste sempre nesse local?

Sim

- 5.2. Se já viveste noutra zona do País, notas diferenças no modo como se fala nessa zona e no modo como se fala no local onde vives agora? Explica.

Não

6. Quantas línguas conheces? Quais?

eu conheço 3 línguas: português, francês e inglês

7. Falas/utilizas mais alguma língua, para além da Língua Portuguesa, no teu dia-a-dia fora do contexto escolar? Qual?

sim, o francês

8. Qual é a língua de que mais gostas? Porquê?

O francês, porque tenho família na França e quando falo com eles falo normalmente em francês e para mim é uma das mais fáceis.

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

Apreendi no Infância mais ou menos aos 4 anos.

10. Quais são os domínios da língua em que sentes maiores dificuldades?

As línguas em que tenho mais dificuldades é Inglês e português

11. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa? (fraco; médio; bom; muito bom)

O meu domínio da língua portuguesa é classificado como médio

12. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

sim, porque há palavras que com o português agora vão indo mudando para melhor.

12.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa?

Explica.

sim, porque ~~às~~ às vezes passo um ~~tempo~~ escrever
uma palavra mas digo outra completamente
diferente.

13. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

sim, porque eu acho que o português que eu falo
toda a gente compreende.

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: 19F

Idade: 14

1. Qual é a tua nacionalidade?

Portuguesa

2. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe venezolana

pai português

3. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe 9º ano - Doméstica

pai 9º ano - Electricista/Canalizador

4. Em que língua falas na tua família?

Portuguesa

5. Em que localidade vives?

Vilavieja do Bairro

5.1. Viveste sempre nesse local?

Sim, sempre

- 5.2. Se já viveste noutra zona do País, notas diferenças no modo como se fala nessa zona e no modo como se fala no local onde vives agora? Explica.

6. Quantas línguas conheces? Quais?

Português, Inglês, Francês, Castelhana

7. Falas/utilizas mais alguma língua, para além da Língua Portuguesa, no teu dia-a-dia fora do contexto escolar? Qual?

Não.

8. Qual é a língua de que mais gostas? Porquê?

Português, porque é a língua que conheço melhor e onde não tenho medo de errar.

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

Aprendi a ler e a escrever na Escola Primária com 6 anos de idade.

10. Quais são os domínios da língua em que sentes maiores dificuldades?

Nenhum.

11. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa? (*fraco; médio; bom; muito bom*)

O meu domínio é bom.

12. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

Não há diferenças.

12.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa?

Explica.

Existem diferenças, porque é mais fácil
falar em frente a outra pessoa e exprimir-me
com facilidade.

13. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

Acho que não, porque há pessoas que
mesmo obedecendo a regras se torna
difícil interpretar o que dizem.

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: 01LDF

Idade: 26

I - NO ESTRANGEIRO...

1. Em que país nasceste?

Venezuela

2. Qual é a tua nacionalidade?

Venezolana

3. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe Portuguesa

pai Português

4. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe 4º ano + ajudante de cozinha

pai 6º ano + Pedreiro

5. Qual era a língua falada em tua casa enquanto a tua família viveu no estrangeiro?

castelhano

6. Em que língua começaste a falar?

castelhano

6.1. Onde usavas essa língua? (ex.: em casa; na escola; com amigos; etc.)

Em todo o lado

7. Que outras línguas utilizavas no teu dia-a-dia?

Nenhuma.

7.1. Em que situações? (ex.: em casa; na escola; com amigos; etc.)

Nenhuma.

8. Em que língua começaste a ler e a escrever?

Castelhano

8.1. Onde e quando?

Na escola com 4 anos.

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

Na escola com 11 anos.

10. Que contacto tinhas com a Língua Portuguesa? (ex.: leitura; visionamento de programas televisivos; convívio com amigos portugueses; etc.)

Nenhumas

11. Tinhas a disciplina de Português na Escola?

Não

11.1. Era uma disciplina obrigatória ou opcional?

11.2. Quantas horas por semana tinhas essa disciplina?

II – EM PORTUGAL...

1. Que idade tinhas quando vieste viver para Portugal?

11 anos

2. Para que lugar do País vieste viver?

Cavella, mas agora vivo em Torres.

3. Que língua(s) utilizas actualmente em casa?

Português

4. Quantas línguas conheces hoje em dia? Quais?

4 - Português, Inglês, Francês e Castelhano

5. Qual é a língua que consideras a tua língua materna? Porquê?

Hoje considero o Português, porque já não falo
com ninguém Castelhano, a não ser nas cartas
para as minhas amigas de Venezuela.

5.1. Qual é a língua que consideras como tua língua segunda? Porquê?

O castelhano, porque só o utilizo muito para
mente, para falar com as minhas amigas.

5.2. Qual é a língua de que gostas mais? Porquê?

Do Castelhano, porque é muito mais fácil e
'bonita'

6. Em que domínio(s) da língua sentiste maiores dificuldades após a tua vinda para Portugal?

Na escrita

6.1. Em que domínios da língua sentes maiores dificuldades actualmente?

Ainda na escrita

7. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa actualmente? (*fraco; médio; bom; muito bom*)

Acho que é bom.

8. Notas diferenças no modo como falas Português e no modo como falam as outras pessoas? Quais? (*ex.: pronúncia; construção frásica; selecção vocabular, etc.*)

A pronúncia e na construção frásica.

9. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

Sim, porque fora das aulas uso mais uma linguagem mais "moderna".

9.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa?

Explica.

Sim, porque na oralidade (podemos) não temos que obedecer a tantas regras como na escrita.

10. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

Não, porque sem regras, em alguns casos, não teriam as frases sentido.

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: 02LDM

Idade: 16

I - NO ESTRANGEIRO...

1. Em que país nasceste?

Frância.

2. Qual é a tua nacionalidade?

Francês.

3. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe Portuguesa.

pai Francês.

4. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe 9º ano. Doméstica.

pai 9º ano. Construtor Civil.

5. Qual era a língua falada em tua casa enquanto a tua família viveu no estrangeiro?

Francês.

6. Em que língua começaste a falar?

Francês.

6.1. Onde usavas essa língua? (ex.: em casa; na escola; com amigos; etc.)

Falava sempre francês em todo lado.

7. Que outras línguas utilizavas no teu dia-a-dia?

Francês e (Árabe) mas muito pouco.
mandarim

7.1. Em que situações? (ex.: em casa; na escola; com amigos; etc.)

Em todos.

8. Em que língua começaste a ler e a escrever?

Francês.

8.1. Onde e quando?

Na escola.

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

Na escola Portuguesa.

10. Que contacto tinhas com a Língua Portuguesa? (ex.: leitura; visionamento de programas televisivos; convívio com amigos portugueses; etc.)

Programas televisivos, com a minha mãe.

11. Tinhas a disciplina de Português na Escola?

Não.

11.1. Era uma disciplina obrigatória ou opcional?

Nenhuma.

11.2. Quantas horas por semana tinhas essa disciplina?

Nenhuma.

02

II – EM PORTUGAL...

1. Que idade tinhas quando vieste viver para Portugal?

12 anos.

2. Para que lugar do País vieste viver?

Lisboa.

3. Que língua(s) utilizas actualmente em casa?

Francês e Português.

4. Quantas línguas conheces hoje em dia? Quais?

Francês, Português, Inglês, Árabe (pouco).

5. Qual é a língua que consideras a tua língua materna? Porquê?

Francês, porque foi uma das primeiras línguas que aprendi.

5.1. Qual é a língua que consideras como tua língua segunda? Porquê?

Português, foi a segunda língua que aprendi.

5.2. Qual é a língua de que gostas mais? Porquê?

Francês, porque eu gosto mais.

6. Em que domínio(s) da língua sentiste maiores dificuldades após a tua vinda para Portugal?

Na gramática.

6.1. Em que domínios da língua sentes maiores dificuldades actualmente?

Um pouco de gramática.

7. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa actualmente? (*fraco; médio; bom; muito bom*)

Bom.

8. Notas diferenças no modo como falas Português e no modo como falam as outras pessoas? Quais? (*ex.: pronúncia; construção frásica; selecção vocabular, etc.*)

pronúncia, selecção vocabular e construção frásica.

9. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

Não, falo de maneiras diferentes para os amigos e de outra para os professores ou adultos.

9.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa?

Explica.

Não, algumas vezes a falo, mas escrevo bem.

10. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

Não posso falar mal porque a regras para cumprir.

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: 03LDM

Idade: 14

I - NO ESTRANGEIRO...

1. Em que país nasceste?

Australia

2. Qual é a tua nacionalidade?

Australiana e Portuguesa

3. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe Portugal

pai Portugal

4. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe 7º ano auxiliar de Centro de Dia de Idosos

pai 8º ano operador de máquinas

5. Qual era a língua falada em tua casa enquanto a tua família viveu no estrangeiro?

Português

6. Em que língua começaste a falar?

Português e Inglês

6.1. Onde usavas essa língua? (ex.: em casa; na escola; com amigos; etc.)

Casa e na kindergarten.

7. Que outras línguas utilizavas no teu dia-a-dia?

No meu dia-a-dia uso português e inglês por vezes.

7.1. Em que situações? (ex.: em casa; na escola; com amigos; etc.)

Em casa, e na escola, com os amigos e no quotidiano

8. Em que língua começaste a ler e a escrever?

português

8.1. Onde e quando?

Em casa aos 5 anos, penso.

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

Na escola primária aprendi a ler e a escrever correctamente

10. Que contacto tinhas com a Língua Portuguesa? (ex.: leitura; visionamento de programas televisivos; convívio com amigos portugueses; etc.)

Fu tinha contacto com a Português ~~em casa~~ em casa

11. Tinhas a disciplina de Português na Escola?

Frequentava a Escola Portuguesa do Seiborlo de manhã

11.1. Era uma disciplina obrigatória ou opcional?

Não, era facultativa

11.2. Quantas horas por semana tinhas essa disciplina?

Não me lembro

II – EM PORTUGAL...

1. Que idade tinhas quando vieste viver para Portugal?

5

2. Para que lugar do País vieste viver?

Para Chipar de Brixo, depois mudei-me para Torres no Distrito de Aveiro.

3. Que língua(s) utilizas actualmente em casa?

4. Quantas línguas conheces hoje em dia? Quais?

Conheço o Português, depois Inglês e sei o básico de francês, alemão e ~~italiano~~ e ~~espanhol~~ e espanhol.

5. Qual é a língua que consideras a tua língua materna? Porquê?

Considero o Inglês, porque apesar de ter nascido num meio português, nasci na Austrália e lá fala-se inglês.

5.1. Qual é a língua que consideras como tua língua segunda? Porquê?

É português porque é a minha segunda nacionalidade.

5.2. Qual é a língua de que gostas mais? Porquê?

É o alemão, porque eu adoro o som e gosto de saber sempre mais. Gosto do inglês porque é fácil de falar.

6. Em que domínio(s) da língua sentiste maiores dificuldades após a tua vinda para Portugal?

Os verbos e algumas palavras que eu tinha vergonha de dizer em português como 'relógio', 'cinco', 'quatro', 'com licença', 'ajudem-me'...

6.1. Em que domínios da língua sentes maiores dificuldades actualmente?

Trases interrogativas complexas e no sentido de algumas palavras.

7. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa actualmente? (fraco; médio; bom; muito bom)

muito bom

8. Notas diferenças no modo como falas Português e no modo como falam as outras pessoas? Quais? (ex.: pronúncia; construção frásica; selecção vocabular, etc.)

Não. Só quando digo alguma coisa em inglês, e de seguida os pais que digo em português saem mal. Passa em segundos

9. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

Não, porque eu falo melhor português do que muitos portugueses. 😊

9.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa? Explica.

Algumas vezes erro a falar, mas escrevo correctamente

10. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

Não posso falar a língua assim porque há regras para cumprir

Como sabes, hoje em dia, atribui-se uma grande importância ao estudo e conhecimento da Língua Portuguesa. Respondendo ao presente inquérito, estarás a dar o teu contributo para uma investigação que pretende resultar numa melhoria das condições de aprendizagem que te são oferecidas. A tua opinião é importante! Por isso, responde com a devida seriedade às questões que te apresentamos.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda!

Código de participante: 04LDF

Idade: 14

I - NO ESTRANGEIRO...

1. Em que país nasceste?

Em França

2. Qual é a tua nacionalidade?

Francesa

3. Qual é a nacionalidade dos teus pais?

mãe Portuguesa

pai Portuguesa

4. Quais são a escolaridade e as profissões dos teus pais?

mãe 5º - Doméstica

pai 8º - Empregada de construção civil

5. Qual era a língua falada em tua casa enquanto a tua família viveu no estrangeiro?

Por vezes era Portuguesa outras francesas

6. Em que língua começaste a falar?

As duas, pois os meus pais ensinavam-me as duas línguas

6.1. Onde usavas essa língua? (ex.: em casa; na escola; com amigos; etc.)

Às vezes em casa, na escola, com os amigos, ^{com} os vizinhos...

7. Que outras línguas utilizavas no teu dia-a-dia?

Português

7.1. Em que situações? (ex.: em casa; na escola; com amigos; etc.)

Em casa (Por vezes), na escola portuguesa em qual eu andava no sábado.

8. Em que língua começaste a ler e a escrever?

Em francês

8.1. Onde e quando?

Em casa, quando tinha 5 anos os meus pais começaram a ensinar-me.

9. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

Em casa, quando tinha 5 anos (Mas não tenho a certeza)

10. Que contacto tinhas com a Língua Portuguesa? (ex.: leitura; visionamento de programas televisivos; convívio com amigos portugueses; etc.)

leitura, com amigos portugueses, numa escola especial falava com a professora, com os meus familiares

11. Tinhas a disciplina de Português na Escola?

Não, mas andava noutra escola à parte onde tínhamos Português, durante cerca de 2 horas.

11.1. Era uma disciplina obrigatória ou opcional?

—

11.2. Quantas horas por semana tinhas essa disciplina?

cerca de 2 horas

II – EM PORTUGAL...

1. Que idade tinhas quando vieste viver para Portugal?

tinha 12 anos

2. Para que lugar do País vieste viver?

Para a Redalva

3. Que língua(s) utilizas actualmente em casa?

Português e por vezes francês

4. Quantas línguas conheces hoje em dia? Quais?

3: Português, francês e um pouco de inglês

5. Qual é a língua que consideras a tua língua materna? Porquê?

francês, porque foi a 1ª que eu aprendi e que desenvolvi, apesar de também falar um pouco português

5.1. Qual é a língua que consideras como tua língua segunda? Porquê?

Português, porque foi a segunda língua que desenvolvi e falo praticamente sempre

5.2. Qual é a língua de que gostas mais? Porquê?

Agora é português, porque é essa língua que falo todos os dias com colegas, pais, familiares, professores...

6. Em que domínio(s) da língua sentiste maiores dificuldades após a tua vinda para Portugal?

Sim, porque não me conseguia exprimir com os meus amigos.

6.1. Em que domínios da língua sentes maiores dificuldades actualmente?

Não sei, agora já melhorei, e já me consigo exprimir.

7. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa actualmente? (*fraco; médio; bom; muito bom*)

Eu acho que é bom

8. Notas diferenças no modo como falas Português e no modo como falam as outras pessoas? Quais? (ex.: *pronúncia; construção frásica; selecção vocabular; etc.*)

Sinto, é a pronúncia, construção frásica, a maneira de falar

9. Achas que existem diferenças na utilização que fazes da língua portuguesa dentro do contexto escolar e fora desse contexto? Explica.

Sim, pois lá fora a maneira de eu falar é diferente, enquanto que na língua portuguesa utilizo ou tanto utilizar a linguagem mais correcta

9.1. Achas que existem diferenças no teu uso oral e escrito da língua portuguesa?

Explica.

Talvez não sei por vezes a maneira de falar é diferente da de escrever

10. Será que tu, enquanto falante da língua, poderias utilizá-la livremente, sem obedecer a quaisquer regras/convenções, e seres entendido por outros? Justifica a tua resposta.

Não, porque todas as línguas são formadas com regras e para isso que existem para serem aplicadas

ANEXO 2

INFORMAÇÕES RELATIVAS À DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

1º Ciclo

1º ano

1995/1996

1º PERÍODO: “Na escrita, já conhece as letras dadas. Vai-as desenhando de forma perfeita. Faz com elas frases simples. Pronuncia as palavras e lê as frases claramente. É capaz de ler essas palavras globalmente. Lê bem as palavras associadas a gravuras. Não tem grande dificuldade nesta área, a nível de escrita e de leitura. Reconhece as palavras aprendidas, visualizadas e ouvidas globalmente. Lê bem as frases.”

2º PERÍODO: “Já conhece todas as letras do alfabeto. Desenha-as com perfeição. Pronuncia e lê as palavras com clareza. Lê um pequeno texto já quase sem hesitação. Escreve palavras associadas a gravuras. Continua com pouca dificuldade nesta área na escrita de frases desordenadas e com determinadas palavras inventar frases. Conhece as palavras aprendidas, visualizadas e ouvidas globalmente.”

3º PERÍODO: “Melhorou bastante em relação ao 2º Período. Lê muito bem e compreende melhor o conteúdo de um texto. Escreve e inventa frases com facilidade.”

2º ano

1996/1997

1º PERÍODO: “Lê com muita facilidade, compreende os questionários e é capaz de formular perguntas. Faz texto livre sem ser repetitiva. Satisfaz.”

PARÂMETROS		2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	MB	B
	orais	B	B
	progressiva de enunciados escritos	B	-
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	B	B
	escrita	B	B
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		S	B
Domínio progressivo da técnica da escrita		B	S

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

3º ano**1997/1998**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	B	B	B
	orais	B	B	B
	progressiva de enunciados escritos	B	B	B
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	B	B	B
	escrita	B	B	B
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		B	B	B
Domínio progressivo da técnica da escrita		B	B	B

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

4º ano**1998/1999**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	B	B	B
	orais	B	B	B
	progressiva de enunciados escritos	B	B	B
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	B	B	B
	escrita	B	B	B
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		B	B	B
Domínio progressivo da técnica da escrita		B	B	B

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

2º Ciclo

5º ano**1999/2000**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	B	B	B
	escritos	B	MB	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		S	B	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação		B	B	MB
Domínio de técnicas de construção de texto		-	S	MB
NÍVEL FINAL		4	4	5

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

6º ano**2000/2001**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	B	B	S
Compreensão de textos escritos	B	B	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	B	S	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação	B	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto	B	S	S
NÍVEL FINAL	4	3	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

3º Ciclo**7º ano****2001/2002**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	B	B	B
Compreensão de textos escritos	B	B	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	B	B	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação	B	B	B
Domínio de técnicas de construção de texto	S	B	B
NÍVEL FINAL	4	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

8º ano**2002/2003**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Comunicação oral adequada à situação	SB	SB	SB
Leitura de diferentes tipos de texto	SB	SB	SB
Interpretação/compreensão de textos orais	SB	SB	SPL
Interpretação/compreensão de textos escritos	SB	SB	SB
Domínio de técnicas de construção de textos de diferentes gêneros	SB	SB	SB
Conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua	SB	SB	SB
NÍVEL FINAL	4	4	4

(NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem; SPL = Satisfaz Plenamente)

Código de participante: 02F

1º Ciclo

Não existe informação.

2º Ciclo

5º ano

1999/2000

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	B	B	B
	escritos	B	B	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		B	B	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação		B	B	B
Domínio de técnicas de construção de texto		B	B	S
NÍVEL FINAL		4	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

6º ano

2000/2001

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	B	S	S
	escritos	B	S	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		S	S	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação		B	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto		S	S	S
NÍVEL FINAL		3	3	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

3º Ciclo

7º ano

2001/2002

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	S	S	S
Compreensão de textos escritos	S	S	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	S	S	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação	S	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto	S	S	S
NÍVEL FINAL	3	3	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

8º ano

2002/2003

PARÂMETROS	1º PERÍODO
Compreensão de textos orais	S
Compreensão de textos escritos	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação	S
Domínio de técnicas de construção de texto	S
NÍVEL FINAL	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

8º ano

2002/2003

PARÂMETROS	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Comunicação oral adequada à situação	SB	SB
Leitura de diferentes tipos de texto	SB	SB
Interpretação/compreensão de textos orais	SB	SB
Interpretação/compreensão de textos escritos	SB	SB
Domínio de técnicas de construção de textos de diferentes géneros	SB	SB
Conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua	SB	SB
NÍVEL FINAL	4	4

(NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem; SPL = Satisfaz Plenamente)

Código de participante: 03F

1º Ciclo

1º ano

1995/1996

1º PERÍODO: *Satisfaz Bem.*

2º PERÍODO: *Satisfaz Bem.*

3º PERÍODO: *Satisfaz Bem.*

2º ano

1996/1997

1º PERÍODO: *Satisfaz Bem.*

2º PERÍODO: *Satisfaz Bem.*

3º PERÍODO: *Satisfaz+.*

3º ano

1997/1998

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	S	S	S
	progressiva de enunciados	orais	S	S
		escritos	S	S
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	S	S	S
	escrita	S	S	S
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		S	S	S
Domínio progressivo da técnica da escrita		S	S	S

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

4º ano

1998/1999

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	S	S	S
	progressiva de enunciados	orais	S	S
		escritos	B	S
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	S	S	S
	escrita	S	S	S
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		S	S	S
Domínio progressivo da técnica da escrita		B	B	S

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

2º Ciclo

5º ano

1999/2000

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	B	B	B
Compreensão de textos escritos	S	B	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	B	B	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação	B	B	B
Domínio de técnicas de construção de texto	-	B	B
NÍVEL FINAL	4	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

6º ano

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	B	B	S
Compreensão de textos escritos	B	B	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	S	S	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação	B	B	S
Domínio de técnicas de construção de texto	S	S	S
NÍVEL FINAL	3	4	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

3º Ciclo

7º ano

2001/2002

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	S	S	S
Compreensão de textos escritos	S	S	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	S	S	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação	S	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto	S	I	S
NÍVEL FINAL	3	3	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

8º ano**2002/2003**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Comunicação oral adequada à situação	S	S	S
Leitura de diferentes tipos de texto	S	S	S
Interpretação/compreensão de textos	orais	S	S
	escritos	S	S
Domínio de técnicas de construção de textos de diferentes gêneros	S	NS	S
Conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua	S	S	S
NÍVEL FINAL	3	3	3

(NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem; SPL = Satisfaz Plenamente)

Código de participante: 04F

1º Ciclo

Não existe informação.

2º Ciclo

5º ano

1999/2000

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	S	B	B
Compreensão de textos escritos	S	B	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	B	B	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação	S	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto	S	S	S
NÍVEL FINAL	3	4	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

6º ano

2000/2003

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	B	B	B
Compreensão de textos escritos	B	B	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	S	B	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação	S	S	B
Domínio de técnicas de construção de texto	S	B	B
NÍVEL FINAL	3	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

3º Ciclo

7º ano

2001/2002

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	B	B	B
Compreensão de textos escritos	B	B	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	B	B	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação	S	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto	B	B	B
NÍVEL FINAL	4	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

8º ano

2002/2003

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Comunicação oral adequada à situação	SB	SB	SB
Leitura de diferentes tipos de texto	SB	SB	SB
Interpretação/compreensão de textos orais	SB	SB	SB
Interpretação/compreensão de textos escritos	SB	SB	SB
Domínio de técnicas de construção de textos de diferentes géneros	SB	SB	SB
Conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua	SB	SB	SB
NÍVEL FINAL	4	4	4

(NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem; SPL = Satisfaz Plenamente)

1º Ciclo

1º ano

1995/1996

1º PERÍODO: “Exprime-se oralmente em função de assuntos diversificados. Executa grafismos. Reconhece as vogais, os ditongos e sons; forma palavras e frases. Reconhece semelhanças e diferenças entre palavras.”

2º PERÍODO: “Descobriu novas palavras. Reconhece semelhanças e diferenças entre palavras. Faz perguntas e dá respostas. Escreve frases simples em pequenos textos. Alguma tendência para o erro ortográfico nalgumas palavras (ainda). Deve praticar escrevendo palavras com as dificuldades. Desenvolveu o gosto pela leitura e aptidões de escrita.”

3º PERÍODO: “Produz textos escritos por iniciativa própria, tendo no entanto tendência para o erro ortográfico. Lê textos, copia-os e interpreta-os. Identifica personagens e acções. Retém informações. Formula perguntas. Responde a questionários. Comunica oralmente com autonomia e clareza.”

2º ano

1996/1997

1º PERÍODO: “Desenvolveu o gosto pela leitura e pela escrita. Experimentou variações expressivas da língua oral (varia a entoação de frases). Relata acontecimentos, interpreta enunciados, identifica intervenientes, responde a questionários. Pratica jogos de palavras (pirata). Identifica a antonímia e a sinonímia (contrário e mesmo).”

2º PERÍODO: “Comunica oralmente com progressiva autonomia e clareza. Exprime-se por iniciativa própria. Relata acontecimentos, descreve desenhos, formula perguntas, responde a questionários. Produz textos escritos de criação livre, sugeridos ou da imprensa. Lê com entoação e expressão. Adquiri as noções propostas no funcionamento da língua – análise e reflexão (gramática).”

3º PERÍODO: “Participa nas diferentes situações de comunicação oral e escrita: dialoga, responde a questionários, formula perguntas, interpreta enunciados de natureza diversificada, produz e lê textos fluentemente.”

3º ano**1997/1998**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	B	B	MB
	progressiva de enunciados	orais	B	MB
		escritos	B	B
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	B	S	MB
	escrita	S	S	B
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		B	B	MB
Domínio progressivo da técnica da escrita		B	S	B

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

4º ano**1998/1999**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	B	MB	B
	progressiva de enunciados	orais	MB	B
		escritos	MB	B
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	B	MB	B
	escrita	B	MB	MB
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		B	B	B
Domínio progressivo da técnica da escrita		B	B	B

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

2º Ciclo**5º ano****1999/2000**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	B	MB	B
	escritos	B	MB	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		B	MB	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação		B	B	B
Domínio de técnicas de construção de texto		-	B	S
NÍVEL FINAL		4	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

6º ano**2000/2001**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	B	B	B
	escritos	B	B	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		B	S	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação		B	S	B
Domínio de técnicas de construção de texto		B	S	B
NOTA FINAL		4	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

3º Ciclo**7º ano****2001/2002**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	B	B	B
	escritos	B	B	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		B	B	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação		S	S	B
Domínio de técnicas de construção de texto		B	B	B
NÍVEL FINAL		4	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

8º ano**2002/2003**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Comunicação oral adequada à situação	S	SB	S
Leitura de diferentes tipos de texto	S	SB	SB
Interpretação/compreensão de textos	orais	S	S
	escritos	S	S
Domínio de técnicas de construção de textos de diferentes gêneros	S	S	S
Conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua	S	SB	S
NÍVEL FINAL	3	3	3

(NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem; SPL = Satisfaz Plenamente)

1º Ciclo

1º ano

1995/1996

1º PERÌODO: *Não existe informação.*

2º PERÌODO: *"Identifica as letras do alfabeto, bem como os "casos de leitura" estudados e utiliza-os correctamente. Produz pequenos textos com correcção ortográfica. Lê com clareza e correcção."*

3º PERÌODO: *"Satisfaz Bastante ao nível da leitura e interpretação e construção de frases. No capo da caligrafia e ortografia pode melhorar só com um pouco mais de esforço."*

2º ano

1996/1997

1º PERÌODO: " - Qualidade da comunicação – Satisfaz Bem
- Expressão na leitura – Satisfaz Plenamente
- Interpretação daquilo que lê – Satisfaz Plenamente
- Caligrafia – Satisfaz Bem
- Ortografia – Satisfaz Bem
- Domínio do vocabulário activo – Satisfaz Bem
- Criatividade na produção de textos – Satisfaz Bem"

2º ano

1996/1997

2º PERÌODO: *"A (...) lê com correcção, entoação e compreensão. Escreve com boa caligrafia e sem erros ortográficos. Faz resumo de textos e conta factos com facilidade. Satisfaz Bem."*

3º PERÌODO: *"Escreve com caligrafia satisfatória, com alguma imaginação e sem erros ortográficos. Atingiu os objectivos do Programa."*

3º ano**1997/1998**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	-	B	B
	orais	-	B	B
	progressiva de enunciados escritos	-	B	B
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	-	B	B
	escrita	-	B	B
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		-	B	B
Domínio progressivo da técnica da escrita		-	B	B

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

4º ano**1998/1999**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	S	S	B
	orais	B	B	B
	progressiva de enunciados escritos	B	S	B
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	B	B	B
	escrita	B	B	B
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		B	B	B
Domínio progressivo da técnica da escrita		B	B	B

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

2º Ciclo

5º ano**1999/2000**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	S	B	S
	escritos	S	B	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		S	B	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação		S	B	S
Domínio de técnicas de construção de texto		-	B	S
NÍVEL FINAL		3	4	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

6º ano**2000/2001**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	B	S	S
escritos	B	S	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	S	S	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação	S	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto	S	S	S
NÍVEL FINAL	3	3	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

3º Ciclo**7º ano****2001/2002**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	S	S	S
escritos	S	S	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	S	S	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação	S	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto	B	S	S
NÍVEL FINAL	3	3	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

8º ano**2002/2003**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Comunicação oral adequada à situação	S	SB	S
Leitura de diferentes tipos de texto	S	SB	SB
Interpretação/compreensão de textos orais	S	S	S
escritos	S	S	S
Domínio de técnicas de construção de textos de diferentes gêneros	S	S	S
Conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua	S	S	S
NÍVEL FINAL	3	3	3

(NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem; SPL = Satisfaz Plenamente)

Código de participante: 07F

1º Ciclo

1º ano

1995/1996

1º PERÍODO: *“Aprendeu as vogais e o p; t; l; d. Sabe ler palavrinhas com essas letras.”*

2º PERÍODO: *“Sabe ler e escrever dentro da matéria dada. Gosta de trabalhar.”*

3º PERÍODO: *“Satisfaz Bem”*

2º ano

1996/1997

1º PERÍODO: *“Satisfaz Bem”*

2º PERÍODO: *“Satisfaz Bem”*

3º PERÍODO: *“Satisfaz”*

3º ano

1997/1998

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	B	B	MB
	progressiva de enunciados	orais	B	MB
		escritos	B	MB
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	B	B	MB
	escrita	B	B	MB
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		B	B	MB
Domínio progressivo da técnica da escrita		MB	B	MB

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

4º ano**1998/1999**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	B	B	B
	orais	B	B	B
	progressiva de enunciados escritos	B	B	B
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	B	B	B
	escrita	B	B	B
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		B	B	B
Domínio progressivo da técnica da escrita		B	B	B

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

2º Ciclo**5º ano****1999/2000**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	B	B	B
	escritos	B	S	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		S	S	MB
Capacidade de interpretar situações de comunicação		B	B	MB
Domínio de técnicas de construção de texto		-	S	MB
NÍVEL FINAL		4	4	5

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

6º ano**2000/2001**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	MB	B	MB
	escritos	MB	B	MB
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		B	B	MB
Capacidade de interpretar situações de comunicação		B	B	MB
Domínio de técnicas de construção de texto		B	B	MB
NÍVEL FINAL		4	5	5

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

3º Ciclo

7º ano

2001/2002

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	B	MB	MB
Compreensão de textos escritos	B	MB	MB
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	MB	MB	MB
Capacidade de interpretar situações de comunicação	B	B	B
Domínio de técnicas de construção de texto	B	B	B
NÍVEL FINAL	4	5	5

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

8º ano

2002/2003

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Comunicação oral adequada à situação	SB	SB	SB
Leitura de diferentes tipos de texto	SPL	SB	SB
Interpretação/compreensão de textos orais	SB	SPL	SPL
Interpretação/compreensão de textos escritos	SB	SPL	SPL
Domínio de técnicas de construção de textos de diferentes géneros	SB	SB	SPL
Conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua	SPL	SPL	SPL
NÍVEL FINAL	5	5	5

(NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem; SPL = Satisfaz Plenamente)

Código de participante: 08F

1º Ciclo

1º ano

1995/1996

1º PERÍODO: *“Aprendeu as vogais e o p; t; l; d. Sabe ler palavrinhas com estas letras.”*

2º PERÍODO: *“Sabe ler e escrever dentro da matéria dada.”*

3º PERÍODO: *“Satisfaz.”*

2º ano

1996/1997

1º PERÍODO: *“Satisfaz, mas tem que melhorar a apresentação dos trabalhos.”*

2º PERÍODO: *“Satisfaz, mas tem que melhorar a apresentação dos trabalhos.”*

3º PERÍODO: *“Satisfaz.”*

3º ano

1997/1998

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	MB	MB	MB
	progressiva de enunciados	orais	MB	MB
		escritos	MB	MB
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	MB	MB	MB
	escrita	MB	MB	MB
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		MB	MB	MB
Domínio progressivo da técnica da escrita		MB	MB	MB

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

4º ano**1998/1999**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	B	B	B
	orais	B	B	B
	progressiva de enunciados escritos	B	B	B
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	B	B	B
	escrita	B	B	B
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		B	B	B
Domínio progressivo da técnica da escrita		B	B	B

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

2º Ciclo**5º ano****1999/2000**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	B	B	B
	escritos	B	B	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		B	S	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação		S	B	MB
Domínio de técnicas de construção de texto		-	S	MB
NÍVEL FINAL		4	4	5

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

6º ano**2000/2001**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	MB	B	B
	escritos	MB	B	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		B	S	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação		B	S	B
Domínio de técnicas de construção de texto		B	S	B
NÍVEL FINAL		4	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

3º Ciclo

7º ano

2001/2002

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	B	B	B
Compreensão de textos escritos	B	B	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	B	B	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação	B	B	B
Domínio de técnicas de construção de texto	B	B	B
NÍVEL FINAL	4	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

8º ano

2002/2003

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Comunicação oral adequada à situação	SB	SB	SB
Leitura de diferentes tipos de texto	SB	SB	SB
Interpretação/compreensão de textos orais	SB	SB	SB
Interpretação/compreensão de textos escritos	SB	SB	SB
Domínio de técnicas de construção de textos de diferentes géneros	SB	SB	SB
Conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua	SB	SB	SB
NÍVEL FINAL	4	4	4

(NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem; SPL = Satisfaz Plenamente)

Código de participante: 09F

1º Ciclo

1º ano

1995/1996

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Expressão oral	exprime-se com clareza	X	X	X
	tem dificuldade	-	-	-
	usa vocabulário adequado	X	X	X
Expressão escrita		-	SMB	SB
Leitura	lê	-	-	X
	lê com dificuldade	X	X	-
	não lê	-	-	-

(NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem; SMB = Satisfaz Muito Bem)

2º ano

1996/1997

PARÂMETROS		1º PERÍODO
Expressão oral	exprime-se com clareza	X
	tem dificuldade	-
	usa vocabulário adequado	X
Expressão escrita	interpretação	SMB
	composição	SB
	ortografia	SB
	gramática	SB
Leitura	lê com correcção, compreensão	X
	lê com correcção e pouca compreensão	-
	lê com dificuldade	-

PARÂMETROS		2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	B	MB
	progressiva de enunciados	orais	MB
		escritos	B
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	B	MB
	escrita	B	MB
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		B	B
Domínio progressivo da técnica da escrita		B	B

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

3º ano**1997/1998**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	B	MB	MB
	progressiva de enunciados	orais	B	MB
		escritos	B	MB
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	B	B	MB
	escrita	B	B	MB
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		B	B	MB
Domínio progressivo da técnica da escrita		B	B	MB

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

4º ano**1998/1999**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	B	B	MB
	progressiva de enunciados	orais	B	MB
		escritos	B	MB
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	MB	MB	MB
	escrita	MB	MB	MB
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		B	B	B
Domínio progressivo da técnica da escrita		B	B	MB

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

2º Ciclo**5º ano****1999/2000**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	B	MB	B
	escritos	B	MB	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		B	MB	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação		B	B	B
Domínio de técnicas de construção de texto		-	B	S
NÍVEL FINAL		4	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

6º ano**2000/2001**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	MB	MB	MB
escritos	MB	MB	MB
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	B	B	MB
Capacidade de interpretar situações de comunicação	B	B	MB
Domínio de técnicas de construção de texto	B	B	MB
NÍVEL FINAL	4	5	5

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

3º Ciclo**7º ano****2001/2002**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	B	MB	MB
escritos	B	MB	MB
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	B	B	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação	B	B	B
Domínio de técnicas de construção de texto	B	B	B
NÍVEL FINAL	4	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

8º ano**2002/2003**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Comunicação oral adequada à situação	SB	SB	SB
Leitura de diferentes tipos de texto	SB	SB	SB
Interpretação/compreensão de textos orais	SB	SB	SB
escritos	SB	SB	SB
Domínio de técnicas de construção de textos de diferentes gêneros	SB	SB	SB
Conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua	SB	SPL	SB
NÍVEL FINAL	4	4	4

(NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem; SPL = Satisfaz Plenamente)

1º Ciclo

1º ano

1995/1996

1º PERÍODO: *“Exprime-se oralmente em função de assuntos diversificados. Executa grafismos. Reconhece as vogais, os ditongos e sons. Forma palavras e frases. Reconhece semelhanças e diferenças entre palavras.”*

2º PERÍODO: *“Descobriu novas palavras. Reconhece semelhanças e diferenças entre palavras. Escreve palavras; forma frases simples em pequenos textos. Alguma tendência (ainda) para o erro ortográfico. Deve, para praticar, escrever palavras com alguns casos de leitura e escrita. Desenvolveu o gosto pela leitura.”*

3º PERÍODO: *“Produz textos escritos por iniciativa própria, tendo, no entanto, tendência para o erro ortográfico. Lê textos, copia-os e interpreta-os. Identifica personagens e acções. Retém informações. Formula perguntas. Responde a questionários. Comunica oralmente com autonomia.”*

2º ano

1996/1997

1º PERÍODO: *“Desenvolveu o gosto pela leitura e pela escrita. Experimenta variações expressivas da língua oral (varia a entoação de frases). Relata acontecimentos, interpreta enunciados, identifica intervenientes, responde a questionários. Pratica jogos de palavras (piratas). Identifica a antonímia e a sinonímia (contrário e mesmo).”*

2º PERÍODO: *“Comunica oralmente com progressiva autonomia e clareza. Exprime-se por iniciativa própria. Relata acontecimentos; descreve desenhos; formula perguntas; responde a questionários. Produz textos escritos: de criação livre, sugeridos ou da imprensa. Lê com entoação. Adquiriu as noções propostas no funcionamento da língua – análise e reflexão (gramática).”*

3º PERÍODO: *“Participa nas diferentes situações de comunicação escrita e oral; dialoga, responde a questionários, formula perguntas; interpreta enunciados de natureza diversificada; produz textos; lê com fluência e correcção. Bonita caligrafia.”*

3º ano**1997/1998**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	B	B	B
	progressiva de enunciados	orais	B	B
		escritos	B	B
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	B	B	B
	escrita	B	S	B
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		S	B	B
Domínio progressivo da técnica da escrita		S	S	B

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

4º ano

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	B	MB	B
	progressiva de enunciados	orais	MB	B
		escritos	MB	B
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	B	MB	B
	escrita	B	MB	MB
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		B	B	B
Domínio progressivo da técnica da escrita		B	B	B

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

2º Ciclo**5º ano****1999/2000**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	S	B	S
	escritos	S	B	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		S	B	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação		S	B	S
Domínio de técnicas de construção de texto		-	B	I
NÍVEL FINAL		3	4	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

6º ano**2000/2001**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	B	B	S
	escritos	B	B	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		B	S	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação		S	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto		S	S	S
NÍVEL FINAL		4	4	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

3º Ciclo

7º ano**2001/2002**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	S	S	S
	escritos	S	S	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		S	I	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação		I	I	S
Domínio de técnicas de construção de texto		S	I	S
NÍVEL FINAL		3	2	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

8º ano**2002/2003**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Comunicação oral adequada à situação	S	S	S
Leitura de diferentes tipos de texto	S	S	S
Interpretação/compreensão de textos	orais	S	S
	escritos	S	S
Domínio de técnicas de construção de textos de diferentes gêneros	NS	S	S
Conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua	S	S	NS
NÍVEL FINAL	3	3	3

(NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem; SPL = Satisfaz Plenamente)

1º Ciclo

1º ano

1994/1995

1º PERÍODO: *“Satisfaz, embora vá um pouco atrasada em relação aos seus colegas. Mas, devagar se vai ao longe...”*

2º PERÍODO: *“Tem feito progressos. A caligrafia precisa de ser mais aperfeiçoada. Já lê palavras e frases. Inventava frases partindo de gravuras.”*

3º PERÍODO: *“Progrediu em relação ao 2º período. Lê pequenos textos com os casos especiais de leitura que ela já domina. Descreve e escreve sobre gravuras apresentadas.”*

2º ano

1995/1996

1º PERÍODO: *“Está nos casos especiais mas, tem muita dificuldade em ler e em escrever.”*

2º PERÍODO: *“Não conseguiu atingir os objectivos propostos para o 2º período do 2º ano. Continua com muita dificuldade na leitura e na escrita (mantém-se nos casos especiais de leitura).”*

3º PERÍODO: *“Embora se tenha aplicado um pouco mais e apresentado uma certa recuperação, a (...) mesmo assim não conseguiu atingir os objectivos propostos.”*

Nota: *A aluna beneficiou de um Plano de Recuperação, mas não transitou para o 3º ano por não ter atingido os objectivos mínimos do 2º ano.*

2º ano

1996/1997

1º PERÍODO: *“Satisfaz (?)”*

2º PERÍODO: *“Satisfaz (?), estuda o texto todos os dias.”*

3º PERÍODO: *“Satisfaz mas continua a ler com alguma dificuldade, precisando de estudar todos os dias o texto.”*

3º ano**1997/1998**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	S	I	S
	orais	S	I	S
	progressiva de enunciados escritos	I	I	S
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	S	S	S
	escrita	S	I	S
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		S	I	S-
Domínio progressivo da técnica da escrita		I	I	S-

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

Nota: A aluna manifestou dificuldades de aprendizagem em domínios diversos e transitou para o 4º ano mediante um Plano de Recuperação.

4º ano**1998/1999**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	S	S	S
	orais	S	S	S
	progressiva de enunciados escritos	S	S	S
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	S	S	S
	escrita	S	S	S+
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		S-	S	S
Domínio progressivo da técnica da escrita		S-	S-	S+

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

Nota: Existe indicação de que a aluna necessita de apoio em Língua Portuguesa.

2º Ciclo

5º ano**1999/2000**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	S	S	S
	escritos	S	S	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		I	S	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação		S	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto		-	S	S
NÍVEL FINAL		3	3	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

6º ano**2000/2001**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	S	S	S
escritos	S	S	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	S	I	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação	S	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto	I	I	S
NÍVEL FINAL	3	3	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

3º Ciclo**7º ano****2001/2002**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	S	S	<i>Não existe informação.</i>
escritos	S	S	
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	S	S	
Capacidade de interpretar situações de comunicação	S	S	
Domínio de técnicas de construção de texto	S	S	
NÍVEL FINAL	3	3	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

8º ano**2002/2003**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Comunicação oral adequada à situação	S	S	S
Leitura de diferentes tipos de texto	S	S	S
Interpretação/compreensão de textos orais	S	S	S
escritos	S	S	S
Domínio de técnicas de construção de textos de diferentes gêneros	S	S	S
Conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua	S	S	S
NÍVEL FINAL	3	3	3

(NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem; SPL = Satisfaz Plenamente)

1º Ciclo

1º ano

1995/1996

1º PERÍODO: “Satisfaz bem. Lê bem e escreve com relativa facilidade palavras e frases, onde entrem as letras dadas – até ao (n). Tem muita facilidade.”

2º PERÍODO: “Satisfaz bem. Lê com muita facilidade, interpreta bem, escreve com certa facilidade, por vezes dá alguns erros ortográficos, mas penso que porque quer ser rápida, por vezes troca o (m) por (n). Escreve já com muita facilidade frases compreensíveis, aplicando os casos de leitura até ao ar, er, ir, or, ur.”

3º PERÍODO: “Lê e interpreta de uma maneira correcta, assim como escreve e redige já pequenas frases, embora com alguns erros ortográficos. Satisfaz bem.”

2º ano

1996/1997

1º PERÍODO: “Satisfaz bem. Só necessita ser mais perfeita na apresentação dos trabalhos e letra.”

2º PERÍODO: “Lê e interpreta bem. Dá alguns erros ortográficos por distração. Já redige com muita facilidade.”

3º PERÍODO: “Lê e interpreta com relativa facilidade e segurança. Também já elabora textos com uma certa criatividade e desenvoltura. Dá ainda alguns erros por distração e rapidez.”

3º ano

1997/1998

PARÂMETROS			1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo		MB	MB	MB
	progressiva de enunciados	orais	MB	MB	MB
		escritos	MB	MB	MB
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral		MB	MB	MB
	escrita		MB	MB	MB
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral			MB	B	MB
Domínio progressivo da técnica da escrita			MB	MB	MB

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

4º ano**1998/1999**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	B	B	MB
	orais	B	B	MB
	progressiva de enunciados escritos	B	B	MB
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	MB	MB	MB
	escrita	MB	MB	MB
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		B	B	B
Domínio progressivo da técnica da escrita		B	B	MB

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

2º Ciclo

5º ano**1999/2000**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	B	MB	B
	escritos	B	MB	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		B	MB	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação		B	B	B
Domínio de técnicas de construção de texto		-	B	B
NÍVEL FINAL		4	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

6º ano**2000/2001**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	MB	B	B
	escritos	MB	B	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		B	B	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação		B	B	B
Domínio de técnicas de construção de texto		B	B	B
NÍVEL FINAL		4	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

3º Ciclo

7º ano

2001/2002

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	B	MB	MB
Compreensão de textos escritos	B	MB	MB
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	B	B	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação	B	B	B
Domínio de técnicas de construção de texto	B	B	B
NÍVEL FINAL	4	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

8º ano

2002/2003

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Comunicação oral adequada à situação	SB	SB	SB
Leitura de diferentes tipos de texto	SB	SB	SB
Interpretação/compreensão de textos orais	SPL	SPL	SPL
Interpretação/compreensão de textos escritos	SPL	SPL	SPL
Domínio de técnicas de construção de textos de diferentes géneros	SB	SB	SPL
Conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua	SB	SPL	SPL
NÍVEL FINAL	5	5	5

(NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem; SPL = Satisfaz Plenamente)

1º Ciclo

1º ano

1995/1996

1º PERÍODO: *“Exprime-se oralmente em função de assuntos diversificados. Executa grafismos. Reconhece as vogais, os ditongos, os sons. Forma palavras e frases. Reconhece semelhanças e diferenças entre palavras.”*

2º PERÍODO: *“Descobriu novas palavras. Reconhece semelhanças e diferenças entre palavras. Forma frases simples em pequenos textos. Alguma tendência para o erro ortográfico.”*

3º PERÍODO: *“Produz textos escritos por iniciativa própria, tendo no entanto, tendência para o erro ortográfico. Lê textos, copia-os e interpreta-os. Identifica personagens e acções. Responde a questionários. Comunica oralmente com autonomia.”*

2º ano

1996/1997

1º PERÍODO: *“Desenvolveu o gosto pela escrita e pela leitura. Experimenta variações expressivas da língua oral (varia a entoação de frases). Relata acontecimentos, interpreta enunciados, identifica intervenientes, responde a questionários. Pratica jogos de palavras (piratas). Identifica a antonímia, alguma sinonímia.”*

2º PERÍODO: *“Comunica oralmente com progressiva autonomia e clareza. Exprime-se por iniciativa própria. Relata acontecimentos; descreve desenhos; formula perguntas; responde a questionários. Produz textos escritos de criação livre, sugeridos ou da imprensa. Lê com entoação e expressão. Adquiriu as noções propostas no funcionamento da língua – análise e reflexão (gramática).”*

3º PERÍODO: *“Participa nas diferentes situações de comunicação escrita e oral; dialoga, responde a questionários, formula perguntas, interpreta enunciados de natureza diversificada, produz textos, lê com fluência, entoação e expressão. Sente gosto e prazer na leitura e na escrita que pratica. Bonita caligrafia.”*

3º ano**1997/1998**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	B	B	B
	progressiva de enunciados	orais	B	B
		escritos	B	B
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	B	B	B
	escrita	B	B	B
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		B	B	B
Domínio progressivo da técnica da escrita		B	B	B

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

4º ano**1998/1999**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	B	MB	B
	progressiva de enunciados	orais	MB	B
		escritos	MB	B
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	B	MB	B
	escrita	B	MB	MB
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		B	B	B
Domínio progressivo da técnica da escrita		B	B	B

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

2º Ciclo

5º ano**1999/2000**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	B	MB	B
	escritos	B	MB	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		B	MB	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação		B	B	B
Domínio de técnicas de construção de texto		-	B	B
NÍVEL FINAL		4	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

6º ano**2000/2002**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	B	B	S
escritos	B	S	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	B	S	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação	B	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto	S	S	S
NÍVEL FINAL	4	3	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

3º Ciclo**7º ano****2001/2002**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	B	B	B
escritos	B	B	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	S	B	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação	B	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto	S	B	B
NÍVEL FINAL	3	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

8º ano

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Comunicação oral adequada à situação	SB	SB	SB
Leitura de diferentes tipos de texto	SB	SB	SB
Interpretação/compreensão de textos orais	SB	SB	SB
escritos	SB	SB	SB
Domínio de técnicas de construção de textos de diferentes gêneros	SB	SB	SB
Conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua	SB	SB	SB
NÍVEL FINAL	4	4	4

(NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem; SPL = Satisfaz Plenamente)

1º Ciclo

Nota: A aluna foi matriculada na escola em 1996 e começou a frequentar de imediato o 2º ano.

2º ano

1996/1997

1º PERÍODO: “Exprime-se por iniciativa própria. Lê correctamente frases e textos; escreve pequenos textos ditados sem erros. Faz divisão silábica de palavras; ordena frases e forma frases a partir de palavras. Adquiriu as noções de: sinónimo, antónimo, singular e plural. Ordena palavras por ordem alfabética.”

2º PERÍODO: “Nesta área a aluna Satisfaz bem. Lê correctamente e já com entoação. Faz pequenas composições já com um determinado esquema e escreve sem erros. Adquiriu e assimilou correctamente as noções gramaticais. Põe-as em prática através de vários exercícios.”

PARÂMETROS		3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	MB
	progressiva de enunciados	orais
		escritos
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	B
	escrita	B
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		B
Domínio progressivo da técnica da escrita		MB

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

3º ano

1997/1998

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	B	B	Não existe informação.
	progressiva de enunciados	orais	B	
		escritos	B	
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	B	B	
	escrita	B	B	
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		B	S	
Domínio progressivo da técnica da escrita		B	S	

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

4º ano**1998/1999**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	B	B	S
	orais	B	B	S
	progressiva de enunciados escritos	B	B	S
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	B	B	S
	escrita	B	B	S
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		S	S	B
Domínio progressivo da técnica da escrita		B	B	B

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

2º Ciclo**5º ano****1999/2000**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	B	S	MB
	escritos	B	S	MB
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		S	S	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação		B	S	B
Domínio de técnicas de construção de texto		-	S	B
NÍVEL FINAL		4	3	5

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

6º ano**2000/2001**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	B	B	B
	escritos	B	B	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		B	B	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação		B	B	B
Domínio de técnicas de construção de texto		B	B	B
NÍVEL FINAL		4	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

3º Ciclo

7º ano

2001/2002

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	B	MB	MB
Compreensão de textos escritos	B	MB	MB
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	B	MB	MB
Capacidade de interpretar situações de comunicação	B	B	B
Domínio de técnicas de construção de texto	B	MB	MB
NÍVEL FINAL	4	5	5

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

8º ano

2002/2003

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Comunicação oral adequada à situação	SB	SB	SB
Leitura de diferentes tipos de texto	SB	SB	SB
Interpretação/compreensão de textos orais	SPL	SPL	SPL
Interpretação/compreensão de textos escritos	SPL	SPL	SPL
Domínio de técnicas de construção de textos de diferentes géneros	SB	SB	SPL
Conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua	SPL	SPL	SPL
NÍVEL FINAL	5	5	5

(NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem; SPL = Satisfaz Plenamente)

Código de participante: 15M

1º Ciclo

Não existe informação.

2º Ciclo

5º ano

1998/1999

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	B	B	B
Compreensão de textos escritos	S	B	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	S	S	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação	S	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto	-	-	S
NÍVEL FINAL	3	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

6º ano

1999/2000

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	S	S	S
Compreensão de textos escritos	S	S	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	S	I	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação	S	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto	S	I	S
NÍVEL FINAL	3	3	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

Nota: Em Maio de 2003 foi elaborado um Plano de Apoio Educativo para este aluno. As principais dificuldades diagnosticadas foram:

- “falta de interesse pelo estudo”;
- “falta de atenção/concentração”;
- “falta de hábitos de trabalho/organização”;
- “dificuldades na leitura, expressão oral e escrita”;
- “ausência de alguns pré-requisitos”.

3º Ciclo

7º ano

2000/2001

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	B	S	S
escritos	B	S	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	S	S	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação	S	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto	S	S	I
NÍVEL FINAL	3	3	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

8º ano

2001/2002

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	S	S	S
escritos	S	S	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	S	I	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação	S	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto	I	I	S
NÍVEL FINAL	3	3	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

9º ano

2002/2003

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Comunicação oral adequada à situação	S	NS	NS
Leitura de diferentes tipos de texto	S	S	S
Interpretação/compreensão de textos orais	S	S	S
escritos	NS	NS	S
Domínio de técnicas de construção de textos de diferentes gêneros	NS	NS	NS
Conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua	NS	NS	NS
NÍVEL FINAL	2	2	2

(NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem; SPL = Satisfaz Plenamente)

Nota: O aluno ficou retido no 9º ano, mesmo mediante um Plano de Recuperação.

1º Ciclo

1º ano

1995/1996

1º PERÍODO: “Mostrou interesse por esta área. Consegue escrever e ler palavras com associação dos ditongos com as consoantes p, c, t, l e d.”

2º PERÍODO: “Aluno que Satisfaz. Este aluno já entrou na leitura dos primeiros casos de leitura. Precisa de melhorar a caligrafia.”

3º PERÍODO: “Aluno que lê correctamente, estando a um nível do 2º ano. Faz ditado sem erros. Satisfaz plenamente. Este aluno deu todos os casos de leitura dando o livro do 2º ano todo.”

2º ano

1996/1997

1º PERÍODO: “O (...) lê com correcção, compreensão e expressão. Relata acontecimentos com facilidade. Tem bom vocabulário e aplica-o correctamente. Escreve com imaginação e com boa caligrafia não dando erros ortográficos.”

2º PERÍODO: “Este aluno lê com correcção, entoação e boa expressão. Faz resumos de textos e relata acontecimentos com relativa facilidade. Escreve com boa imaginação, com boa caligrafia e sem erros ortográficos. Satisfaz Bem.”

3º PERÍODO: “Satisfaz Bem. O (...) lê com correcção e compreensão. Escreve correctamente e com imaginação.”

3º ano

1997/1998

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	B	B	MB
	progressiva de enunciados	B	B	MB
	orais	B	B	MB
Conhecimento de regras elementares da comunicação	escritos	B	B	MB
	oral	B	B	MB
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		B	B	MB
Domínio progressivo da técnica da escrita		MB	MB	MB

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

4º ano**1998/1999**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	MB	MB	MB
	orais	MB	MB	MB
	progressiva de enunciados escritos	MB	MB	MB
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	MB	MB	MB
	escrita	MB	MB	MB
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		MB	MB	MB
Domínio progressivo da técnica da escrita		MB	MB	MB

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

2º Ciclo**5º ano****1999/2000**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	B	B	B
	escritos	B	B	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		B	B	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação		B	B	B
Domínio de técnicas de construção de texto		-	B	B
NÍVEL FINAL		4	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

6º ano**2000/2001**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	B	B	B
	escritos	B	B	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		B	B	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação		B	B	B
Domínio de técnicas de construção de texto		B	B	B
NÍVEL FINAL		4	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

3º Ciclo

7º ano

2001/2002

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	B	B	B
Compreensão de textos escritos	B	S	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	S	B	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação	B	B	B
Domínio de técnicas de construção de texto	S	S	S
NÍVEL FINAL	3	3	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

8º ano

2002/2003

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Comunicação oral adequada à situação	SB	SB	S
Leitura de diferentes tipos de texto	SB	SB	SB
Interpretação/compreensão de textos orais	SB	SB	S
Interpretação/compreensão de textos escritos	S	S	S
Domínio de técnicas de construção de textos de diferentes géneros	S	S	S
Conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua	S	S	S
NÍVEL FINAL	3	3	3

(NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem; SPL = Satisfaz Plenamente)

Código de participante: 17F

1º Ciclo

1º ano

1995/1996

1º PERÍODO: *“Satisfaz Plenamente. Já deu cinco vogais e sete consoantes e lê e escreve com facilidade as palavras e frases dadas.”*

2º PERÍODO: *“Satisfaz Plenamente. Já deu todas as letras e quase todos os casos de leitura.”*

3º PERÍODO: *“Satisfaz Plenamente.”*

2º ano

1996/1997

1º PERÍODO: *“Satisfaz Bem. Lê correctamente e com entoação. Escreve bem, mas tem algumas dificuldades na interpretação.”*

2º PERÍODO: *“Satisfaz Bem. Lê e escreve com correcção. Precisa de ler com mais atenção as questões.”*

3º PERÍODO: *“Satisfaz Bem. Abrangeu os conteúdos do Programa do 2º ano e uma boa parte do 3º ano.”*

3º ano

1997/1998

PARÂMETROS		1º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	B	B
	progressiva de enunciados		
	orais	B	B
	escritos	B	B
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	B	B
	escrita	B	B
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		B	B
Domínio progressivo da técnica da escrita		B	B

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

2º PERÍODO: *“Satisfaz Bem. Lê e interpreta bem e escreve com correcção. Tem dificuldade na gramática e deve praticar mais estas actividades.”*

4º ano**1998/1999**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	B	B	B
	orais	B	B	B
	progressiva de enunciados escritos	B	B	B
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	B	B	B
	escrita	B	B	B
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		B	B	B
Domínio progressivo da técnica da escrita		B	B	B

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

2º Ciclo

5º ano**1999/2000**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	S	B	B
	escritos	S	S	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		S	S	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação		S	B	B
Domínio de técnicas de construção de texto		-	S	S
NÍVEL FINAL		3	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

6º ano**2000/2001**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	S	S	S
	escritos	S	S	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		S	S	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação		S	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto		S	S	S
NÍVEL FINAL		3	3	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

3º Ciclo

7º ano

2001/2002

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	S	S	S
Compreensão de textos escritos	S	S	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	S	S	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação	S	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto	S	I	I
NÍVEL FINAL	3	3	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

8º ano

2002/2003

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Comunicação oral adequada à situação	S	S	S
Leitura de diferentes tipos de texto	S	S	S
Interpretação/compreensão de textos orais	S	S	S
Interpretação/compreensão de textos escritos	S	S	S
Domínio de técnicas de construção de textos de diferentes géneros	S	S	S
Conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua	S	S	S
NÍVEL FINAL	3	3	3

(NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem; SPL = Satisfaz Plenamente)

1º Ciclo

1º ano

1993/1994

Não existe informação referente ao 1º e ao 2º Períodos lectivos.

3º PERÍODO: *“Conseguiu aprender as letras do alfabeto, excepto o q. Lê palavras muito simples. Forma palavras a partir de sílabas. Copia letra de imprensa para manuscrita.”*

2º ano

1994/1995

1º PERÍODO: *“Tem letra aceitável. Consegue inventar frases com pouca imaginação. Tem uma leitura muito silábica, está a progredir na aprendizagem dos casos difíceis de leitura.”*

2º PERÍODO: *“Exprime-se com facilidade. Já deu todos os casos de leitura, ainda tem uma leitura muito silábica. Inventou frases e escreveu-as com erros ortográficos sobre um desenho. Completa frases. Forma palavras a partir de sílabas.”*

3º PERÍODO: *“Exprime-se bem. Tem uma leitura muito silábica. Forma palavras a partir de sílabas soltas. Já vai ordenando palavras e forma uma frase. Ainda falha um pouco na interpretação dum texto. Dá erros nas palavras que escreve.”*

Nota: *A aluna beneficiou de um Plano de Recuperação, mas não transitou para o 3º ano por não ter atingido os objectivos mínimos do 2º ano.*

2º ano

1995/1996

Não existe informação relativa ao 1º Período lectivo.

2º PERÍODO: *“Faz uma leitura vagarosa, compreende o que lê. Constrói frases. Revela alguma dificuldade na escrita de palavras. Identifica nomes ou substantivos na lição. Põe palavras por ordem alfabética. Conhece nomes que estão no plural.”*

3º PERÍODO: *“Já procura ler com entoação, mas às vezes falha na compreensão dos textos. Escreve frases ordenadas com alguns erros. Conhece o nome ou substantivo numa frase e divide palavras em sílabas. Distingue o plural do singular. Teve aproveitamento nesta área.”*

3º ano**1996/1997**

1º PERÍODO: “Faz uma leitura pouco expressiva. Dá erros nas frases que constrói. Custa-lhe a responder às perguntas sobre o texto lido, dá impressão que não entendeu nada.”

2º PERÍODO: “Faz uma leitura pouco expressiva, depois não percebe a interpretação dos textos. Dá erros ortográficos. Redige composições com pouca imaginação.”

3º PERÍODO: “Já melhorou na leitura, já respeita a pontuação. Não compreende as perguntas sobre os textos. Adquiriu algumas noções gramaticais. Dá muitos erros ortográficos.”

4º ano**1997/1998**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	Não existe informação.	I	I
	orais		I	I
	progressiva de enunciados		I	I
Conhecimento de regras elementares da comunicação	escritos		-	I
	oral		-	I
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral	escrita		S	I
			I	I
Domínio progressivo da técnica da escrita				

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

Nota: A aluna beneficiou de um Plano de Recuperação, mas não transitou para o 5º ano por não ter atingido os objectivos mínimos do 4º ano.

4º ano**1998/1999**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	I	I	S
	orais	I	S	I
	progressiva de enunciados	I	I	I
Conhecimento de regras elementares da comunicação	escritos	I	I	I
	oral	I	S	I
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral	escrita	I	I	I
		I	I	S
Domínio progressivo da técnica da escrita		I	I	I

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

Relatório pedagógico

“Em Língua Portuguesa teve muita dificuldade na iniciação da leitura e escrita, necessita duma aprendizagem mais lenta. Não abrangeu os casos difíceis de leitura.”

2º Ciclo

5º ano

1999/2000

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	S	S	S
Compreensão de textos escritos	S	I	I
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	S	I	I
Capacidade de interpretar situações de comunicação	S	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto	-	I	I
NÍVEL FINAL	3	2	2

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

Nota: A aluna transitou para o 6º ano mediante um Plano de Recuperação e uma Avaliação Sumativa Extraordinária.

6º ano

2000/2001

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	S	S	S
Compreensão de textos escritos	S	S	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	I	S	I
Capacidade de interpretar situações de comunicação	I	I	S
Domínio de técnicas de construção de texto	-	I	S
NÍVEL FINAL	3	3	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

3º Ciclo

7º ano

2001/2002

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	S	S	S
Compreensão de textos escritos	I	I	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	I	I	I
Capacidade de interpretar situações de comunicação	I	I	I
Domínio de técnicas de construção de texto	I	I	I
NÍVEL FINAL	2	2	2

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

8º ano

2002/2003

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Comunicação oral adequada à situação	S	S	S
Leitura de diferentes tipos de texto	NS	S	S
Interpretação/compreensão de textos	NS	S	NS
	NS	NS	NS
Domínio de técnicas de construção de textos de diferentes géneros	NS	NS	NS
Conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua	S	NS	NS
NÍVEL FINAL	2	2	2

(NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem; SPL = Satisfaz Plenamente)

Apoio Pedagógico Acrescido

1º Período: *“Aproveitamento Satisfatório. A aluna podia ter mostrado mais disponibilidade para realizar algumas das tarefas que lhe foram propostas. A (...) nem sempre levava o material necessário para a aula. No entanto, a nível da aula, a aluna mostrava interesse, mas apresentava muitas dificuldades a nível dos trabalhos escritos. A (...) deve estar com mais atenção e realizar todas as actividades propostas, deve ler regularmente, reescrever os textos corrigidos e estudar.”*

2º Período: *“A (...) é um aluna que ainda apresenta bastantes dificuldades, tanto a nível escrito, como a nível oral. A aluna não consegue redigir um texto curto com correcção, com coerência, embora o seu esforço seja muito. Embora com estas características, posso afirmar que já se observa pequenas melhorias, mas ainda tem que continuar a trabalhar e estudar muito, para conseguir superar algumas das suas dificuldades.”*

3º Período: *“Aproveitamento Pouco Satisfatório. A aluna acima referida não apresentou nenhuma falta às aulas de apoio. Sempre demonstrou interesse, empenho e uma grande vontade em trabalhar, embora apresentasse bastantes dificuldades. A (...) continua a ter dificuldades na compreensão/interpretação de textos orais e escritos, não dominando, em alguns aspectos, conceitos básicos, importantes para a disciplina. Apresenta, também, estruturas fráscas incorrectas, erros ortográficos e um certo encadeamento de ideias incorrecto, tal como um vocabulário muito reduzido.”*

Nota: A aluna transitou para o 9º ano mediante um Plano de Recuperação e uma Avaliação Sumativa Extraordinária.

Obs.: A aluna foi considerada uma aluna com Necessidades Educativas Especiais ao abrigo do Dec-Lei 319/91 de 23 de Agosto - alíneas f), g) e h).

1º Ciclo

1º ano

1995/1996

1º PERÍODO: *“Exprime-se oralmente em função de assuntos diversificados. Executa grafismos. Reconhece as vogais, os ditongos e sons. Forma palavras e frases. Reconhece semelhanças e diferenças entre palavras.”*

2º PERÍODO: *“Descobriu novas palavras. Faz perguntas e dá respostas. Escreve frases simples em pequenos textos. Desenvolveu o gosto pela leitura e pela escrita.”*

3º PERÍODO: *“Desenvolveu o gosto pela leitura e pela escrita. Produz textos escritos por iniciativa própria e copiados. Lê textos e interpreta-os. Identifica personagens e ações. Retém informações. Formula perguntas. Responde a questionários. Comunica oralmente com autonomia e clareza.”*

2º ano

1996/1997

1º PERÍODO: *“Desenvolveu o gosto pela escrita e pela leitura. Experimenta variações expressivas da língua oral (varia a entoação de frases). Relata acontecimentos, interpreta enunciados, identifica intervenientes, responde a questionários. Pratica jogos de palavras (piratas). Identifica a antonímia e a sinonímia (contrário e mesmo).”*

2º PERÍODO: *“Comunica oralmente com progressiva autonomia e clareza. Exprime-se por iniciativa própria. Relata acontecimentos; descreve desenhos; formula perguntas. Responde a questionários. Produz textos escritos: de criação livre, sugeridos ou da imprensa. Lê com entoação e expressão. Adquiriu as noções propostas no funcionamento da língua – análise e reflexão (gramática).”*

3º PERÍODO: *“Participa nas diferentes situações de comunicação escrita e oral: dialoga, responde a questionários, formula perguntas, interpreta enunciados de natureza diversificada, produz textos (cm alguns erros ortográficos); lê com expressão, entoação e fluência. Sente prazer nas leituras que faz.”*

3º ano**1997/1998**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	B	B	B
	progressiva de enunciados	orais	B	MB
		escritos	B	B
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	B	B	B
	escrita	B	B	B
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		MB	MB	MB
Domínio progressivo da técnica da escrita		MB	S	B

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

4º ano**1998/1999**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	B	MB	B
	progressiva de enunciados	orais	B	MB
		escritos	B	MB
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	B	MB	B
	escrita	B	MB	MB
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		B	B	B
Domínio progressivo da técnica da escrita		B	B	B

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

2º Ciclo**5º ano****1999/2000**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	B	MB	B
	escritos	B	MB	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		B	MB	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação		B	B	B
Domínio de técnicas de construção de texto		-	B	B
NÍVEL FINAL		4	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

6º ano**2000/2001**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	MB	B	B
escritos	MB	B	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	B	B	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação	B	B	B
Domínio de técnicas de construção de texto	B	B	B
NÍVEL FINAL	4	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

3º Ciclo**7º ano****2001/2002**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	B	B	B
escritos	B	B	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	S	S	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação	S	B	B
Domínio de técnicas de construção de texto	S	B	B
NÍVEL FINAL	3	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

8º ano**2002/2003**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Comunicação oral adequada à situação	SB	SB	SB
Leitura de diferentes tipos de texto	SB	SB	SB
Interpretação/compreensão de textos orais	SB	SB	SB
escritos	SB	SB	SB
Domínio de técnicas de construção de textos de diferentes gêneros	SB	SB	SB
Conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua	SB	SB	SB
NÍVEL FINAL	4	4	4

(NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem; SPL = Satisfaz Plenamente)

Código de participante: 01LDF

A aluna cumpriu a escolaridade correspondente ao 1º ciclo na Venezuela, tendo transitado com sucesso de ano para ano.

2º Ciclo

5º ano

1998/1999

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	S	S	I
Compreensão de textos escritos	S	S	I
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	I	I	I
Capacidade de interpretar situações de comunicação	I	S	I
Domínio de técnicas de construção de texto	I	I	I
NÍVEL FINAL	2	2	2

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

5º ano

1999/2000

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	S	B	S
Compreensão de textos escritos	S	B	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	S	B	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação	S	B	S
Domínio de técnicas de construção de texto	-	S	S
NÍVEL FINAL	3	4	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

6º ano**2000/2001**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	S	S	S
escritos	S	S	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	S	S	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação	S	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto	S	S	S
NÍVEL FINAL	3	3	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

3º Ciclo**7º ano****2001/2002**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	S	S	S
escritos	S	S	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	S	S	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação	S	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto	S	S	S
NÍVEL FINAL	3	3	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

8º ano**2002/2003**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Comunicação oral adequada à situação	S	S	S
Leitura de diferentes tipos de texto	S	S	S
Interpretação/compreensão de textos orais	S	S	S
escritos	S	S	S
Domínio de técnicas de construção de textos de diferentes gêneros	NS	S	S
Conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua	S	S	S
NÍVEL FINAL	3	3	3

(NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem; SPL = Satisfaz Plenamente)

O aluno cumpriu a escolaridade correspondente ao 1º ciclo em França, tendo transitado com sucesso de ano para ano.

2º Ciclo

5º ano

1999/2000

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	S	S	S
Compreensão de textos escritos	S	S	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	I	I	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação	I	I	S
Domínio de técnicas de construção de texto	-	S	S
NÍVEL FINAL	3	3	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

Apoio Pedagógico Acrescido

1º Período: “Aproveitamento satisfatório. Tem vindo a progredir consideravelmente ao longo destas semanas. No entanto, não se mostra muito empenhado devendo-se esses progressos mais ao convívio com os colegas, com os quais é forçado a comunicar, do que ao seu esforço nos assuntos escolares. Assim, notam-se ainda grandes lacunas, principalmente na expressão escrita, mas também na expressão oral. Precisa de levar mais a sério a escola.”

2º Período: “Aproveitamento satisfatório. O (...) tem mostrado progresso a nível da expressão oral pois lê com alguma correcção. Exprime-se oralmente ainda com alguma dificuldade. A nível da expressão escrita tem progredido bastante pois escreve com alguma correcção palavras e frases que lhe são ditadas. No entanto, ainda mostra algumas dificuldades em escrever frases da sua autoria. A nível gramatical revela pouco estudo dos assuntos abordados. Não é um aluno muito empenhado.”

3º Período: “Aproveitamento satisfatório. O aluno foi assíduo e pontual. Mostrou-se agora mais interessado e empenhado. Progrediu muito a nível da expressão escrita e oral.”

6º ano

2001/2002

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	S	S	S
Compreensão de textos escritos	S	S	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	S	S	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação	S	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto	S	S	S
NÍVEL FINAL	3	3	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

Apoio Pedagógico Acrescido

1º Período: “Aproveitamento satisfatório. O aluno foi assíduo e pontual. Mostrou interesse e algum esforço e participou nas aulas de forma correcta e activa. Tem vindo a progredir.”

3º Ciclo

7º ano

2001/2002

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	S	S	S
Compreensão de textos escritos	S	S	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	I	I	I
Capacidade de interpretar situações de comunicação	I	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto	I	I	I
NÍVEL FINAL	2	3	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

8º ano**2002/2003**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Comunicação oral adequada à situação	S	S	S
Leitura de diferentes tipos de texto	S	S	S
Interpretação/compreensão de textos	orais	S	NS
	escritos	S	NS
Domínio de técnicas de construção de textos de diferentes gêneros	NS	NS	NS
Conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua	NS	S	NS
NÍVEL FINAL	2	3	2

(NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem; SPL = Satisfaz Plenamente)

Apoio Pedagógico Acrescido

1º Período: “Aproveitamento satisfatório. O (...) mostrou ser um aluno interessado e empenhado. Realizou todas as tarefas propostas, tanto na aula, como em casa. O (...) deve, no entanto, continuar a ler e a escrever muito para tentar minimizar algumas das suas dificuldades, tanto a nível oral, como a nível escrito.”

2º Período: “Aproveitamento satisfatório. O (...) é um aluno empenhado, trabalhador, que se esforça muito, para tentar minimizar as suas dificuldades. O seu aproveitamento é satisfatório havendo mesmo uma melhoria no seu desempenho. O aluno tem é que praticar mais a leitura e mesmo a escrita, pois ainda se constata algumas incorrecções frásicas e alguma desorganização das ideias.”

3º Período: “Aproveitamento satisfatório. O aluno não apresentou nenhuma falta às aulas de apoio. O (...) demonstrou sempre interesse e empenho, embora, por vezes, podia ter trabalhado um pouco mais. É um aluno organizado, com hábitos de trabalho, embora ainda apresente algumas dificuldades, nomeadamente a nível da construção frásica, do encadeamento de ideias, da pontuação insuficiente. Todavia há que referir que o discente fez alguns progressos.”

1º Ciclo

1º ano

1995/1996

1º PERÍODO: “O (...) é um aluno com muito interesse. Tem gosto por aprender. Identifica todos os fonemas dados, lendo-os e escrevendo-os com facilidade.”

2º PERÍODO: “O (...) continua com muito interesse. Tem gosto em saber cada vez mais. Aprendeu todos os fonemas com muita facilidade. Também escreve bem e ordena frases com facilidade. Não dá erros ortográficos.”

3º PERÍODO: “Lê correctamente qualquer texto, compreende o que lê, adquiriu algum vocabulário, escreve com caligrafia um pouco irregular, mas sem erros. Ordena frases com facilidade e também descreve gravuras ordenadamente.”

2º ano

1996/1997

2º PERÍODO: “Satisfaz muito bem em todas as actividades: na leitura, na escrita e na redacção. Prendeu bem as noções gramaticais.”

Não existe informação referente ao 1º e ao 3º Períodos lectivos.

3º ano

1997/1998

PARÂMETROS		1º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	B	B
	progressiva de enunciados		
	orais	B	B
	escritos	-	B
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	B	S
	escrita	B	B
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		B	S
Domínio progressivo da técnica da escrita		B	B

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

2º PERÍODO: “Satisfaz bem. Lê e interpreta bem e tem gosto pela leitura. Já melhorou a sua caligrafia. Quando está concentrado escreve com boa apresentação.”

4º ano**1998/1999**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão	do vocabulário activo	B	B	B
	orais	B	B	B
	progressiva de enunciados escritos	B	B	B
Conhecimento de regras elementares da comunicação	oral	B	B	B
	escrita	B	B	B
Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral		B	B	B
Domínio progressivo da técnica da escrita		B	B	B

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

2º Ciclo

5º ano**1999/2000**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	B	B	MB
	escritos	B	B	MB
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		B	MB	MB
Capacidade de interpretar situações de comunicação		B	MB	MB
Domínio de técnicas de construção de texto		-	B	B
NOTA FINAL		4	5	5

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

6º ano**2000/2001**

PARÂMETROS		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos	orais	MB	B	B
	escritos	MB	B	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem		B	B	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação		B	B	B
Domínio de técnicas de construção de texto		B	B	B
NOTA FINAL		4	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

3º Ciclo

7º ano

2001/2002

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	B	B	B
escritos	B	B	B
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	B	B	B
Capacidade de interpretar situações de comunicação	B	B	B
Domínio de técnicas de construção de texto	B	B	B
NOTA FINAL	4	4	4

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

8º ano

2002/2003

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Comunicação oral adequada à situação	S	SB	SB
Leitura de diferentes tipos de texto	SB	SB	SB
Interpretação/compreensão de textos orais	SB	SB	SB
escritos	S	S	SB
Domínio de técnicas de construção de textos de diferentes géneros	SB	SB	SB
Conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua	S	S	SB
NOTA FINAL	3	4	4

(NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem; SPL = Satisfaz Plenamente)

Código de participante: 04LDF

A aluna cumpriu a escolaridade correspondente ao 1º e ao 2º ciclos em França, tendo transitado com sucesso de ano para ano.

Em Portugal, no ano lectivo de 2000/2001, frequentou um Curso de Português.

	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre
Expressão escrita	Bom	Bom	Bom
Expressão oral	Bom	Bom	Bom
Apreciação geral	14/20	12,5/20	14/20
Interesse	Bom	Bom	Bom

Nota: Não existe indicação do nome do estabelecimento de ensino onde foi realizado o Curso.

3º Ciclo

7º ano

2001/2002

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Compreensão de textos orais	S	S	S
Compreensão de textos escritos	S	S	S
Conhecimento da estrutura e função da linguagem	S	S	S
Capacidade de interpretar situações de comunicação	S	S	S
Domínio de técnicas de construção de texto	I	S	S
NÍVEL FINAL	3	3	3

(I = Insuficiente; S = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom)

8º ano**2002/2003**

PARÂMETROS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Comunicação oral adequada à situação	S	SB	S
Leitura de diferentes tipos de texto	S	SB	SB
Interpretação/compreensão de textos	orais	SB	SB
	escritos	S	S
Domínio de técnicas de construção de textos de diferentes géneros	S	S	SB
Conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua	S	SB	SB
NÍVEL FINAL	3	4	4

(NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem; SPL = Satisfaz Plenamente)

Apoio Pedagógico Acrescido

1º Período: “A (...) realizou satisfatoriamente todas as actividades propostas na aula e em casa, mostrando ser uma aluna empenhada e interessada. A aluna, todavia, deve continuar a ler, a escrever e a estudar mais para tentar superar algumas das suas dificuldades, nomeadamente a construção frásica, os erros ortográficos, a pontuação.

ANEXO 3

PRODUÇÕES ESCRITAS DOS PARTICIPANTES

Gostava de falar um pouco de como me sinto!

Os adolescentes são sempre muito confusos, sendo que é nesta idade que sofremos os nossos primeiros desgostos amorosos. Não é que seja o meu caso.

Muitas vezes sinto que os meus amigos não me ligam nenhuma, e os rapazes também não!

Neste momento sinto muita necessidade de arranjar um namorado que me dê carinho e me faça feliz.

Isto parecem lamechices de uma adolescente marcada, mas sou eu e isso não posso mudar.

Se fosse para escrever tudo o que me vai na alma, as folhas deste caderno não chegavam para tudo.

Histórias amorosas, não ~~as~~ tenho para contar, já que se eu investisse na ~~ma~~ carreira do amor não deveria ir muito longe. Talvez nas paixões! ~~(p)~~ (porque) Essas sim estão sempre presentes. Mas nem tudo ~~(são)~~ é um mar de rosas. Pode-se sair magrada!

Em relação amizade, parece-me que os meus amigos têm pouca confiança em mim sentindo-me por vezes rejeitada. Mas não é uma coisa muito grave.

(Epe) Espero que tenham gostado do meu pequeno problema já que não tenho mais nada a contar.

Facilitem a "vida" à minha stória!

Primeiro de tudo tenho que vos dizer que estou a "bater mal", o dia correu-me bastante mal e não estou com muita paciência.

Mas será que a minha cina é esta?, eu sei que só aprendo com os erros, mas fode JA CHEGA!!

Será que é preciso pensar se se gosta ou não?!, eu sei que também fui bueca, mas fode!!

A sério, tou farta de sofrer, mas o pior é que não aprendo com isso!

A sério "tu mesmo a bater mal"! o que me resta ainda é uma amiga, mas pronto, aqui na escola também já me ando a passar, mas será que as pessoas não pensam, que as pessoas rolem por aquilo que são, e não por aquilo que fazem!! Será?!, fode!!, pareço que estou rodeada de crianças que acabaram de "sair das faladas" e pensam que já são gente!, ainda tem muito que aprenderem!!
Enfim!!

A adolescência.

A adolescência, é uma fase muito complicada para os adultos, não para nós, adolescentes!, pois estes (os adultos) fazem um bixo de sete colinas a (sua) volta desta mesma.

Dizem ainda que, nós andamos na fase de fechar no armário, ou que vamos para o quarto e "fechamos as portas", mas não!

Às vezes nós só nos queremos fazer entender, nem que seja preciso buscar até nos faltam a voz.

A vida de adolescente, é muito difícil, devido a tudo!, senão vejamos: nós estamos a crescer, mudamos de aparência, gostamos de nos maquiar, de nos vestir com roupas fixas e de marca, para não falar dos acessórios, esses ~~(então não)~~ então não podem faltar ~~(+)~~ entre brincos, anéis, elares, piercings etc ~~(fina)~~ queremos e temos de parecer bem; além disso começamos a despertar para a vida ~~(sexual)~~ sexual, tudo nos lembra sexo!, começamos a querer a namorar e a sofrer por "amor"; temos ~~(+)~~ também de nos aplicar nos estudos, se queremos ser alguém na vida, ~~(+)~~ e tendo que deixar por vezes os amigos de lado (o que nem sempre é fácil), e o pior, pior, é as preocupações que os pais têm com nós, não vão assim que está frio, "vá lá onde é que gastes o dinheiro", "podes ir dormir a casa dela, mas não abram a porta a estranhos", entre outras coisas, os pais são muito chatos, bué mesmo!

Muitas vezes nos passamos, (falando em experiência própria), zangamo-nos muito com pais, irmãos, amigos, só para a nossa opinião vigiar, e se alguém nos contraria, ~~(ou nos faz sofrer)~~ ou nos tenta fazer ver que estamos errados, é o fim do mundo (passado 5 m. passad).

Os adolescentes, têm várias opiniões, e ficam então na dúvida, somos muitos ~~indesejados~~ ^{indesejados}, talvez também por haver tanta esbota, estou a falar, claro no meio ~~(do trabalho)~~ profissional, devido a ser agora, ~~(agora só)~~ ^(agora só) que ~~(nos)~~ vamos escolher o nosso futuro; a nossa vocação.

Quanto a isso de se ficar no quarto com as "murchas fechadas", é às vezes para não explodirmos com quem não merece, ou porque temos ~~(mais)~~ que estas umas horas a pensar em tudo; para organizar o nosso diário, para relembrar o que se passou hoje, para arranjar o cabelo, a fazer novos pentados, a arranjar as unhas, e a por um creme para a pele, o nosso quarto é o nosso canto é a nossa vida, pois é lá que nós refletimos!

Dizem que os adolescentes não fazem nada; para além de estudar, dizem (os nossos pais) que quando era no tempo deles ~~(tinham)~~ ^{tinham} que estudar e ~~(+)~~ ajudar os pais com o gado, que ~~(tinham)~~ ^{tinham} mais preocupações, mas nós

temos preocupações e são tantas!?

Podemos começar pelas viciadas, as drogas não temos que nos preocupar devido a não cairmos na tentação de provar, a não cair na tentação de começar a consumir depois não acabar, os adolescentes são os mais aventureiros; são capazes de provar só para dizer que conseguem.

Há também os problemas sexualmente transmissíveis, temos que nos lembrar, (por que) porque há pessoas que ^{apantam} ~~estragam~~ uma noite de sexo e ~~estragam~~ ^{estragam} uma vida inteira!; é claro que toda a gente, e principalmente nós adolescentes, quer experimentar, vemos filmes porno, lemos histórias vemos fotos e gostamos de saber e de fazer.

Nós temos que nos preocupar com tudo e mais alguma coisa, mas é bom, é uma coisa que todos temos que passar, cada um (a) à sua maneira.

Vou contar uma história que aconteceu de verdade.

Eu acabei na escola de família, desde os meus 3 anos. Fiz lá o infantil, a primeira e o 5º ano. Fiz muitos amigos, mas ^{como} amigos verdadeiros! Até que no fim do 5º ano, os meus pais disseram que tinha saído de família, pois ficava longe e não gostava da maneira como alguns professores ensinavam. Chorei muito, pois não me queria separar deles..., mas teve que ser! Então fui de mudança para a escola de Vilela, até hoje.

No início, foi muito, muito difícil. Toda a gente me rejeitava, pois era filha de professores e pensavam que podia ser melhor que eles (no estudo). Eles queriam dizer que eu ~~fazia~~ ia ser fraca em relação às notas. O tempo foi passando, e iam-me acitando aos poucos. Concluí um exame por intermédio de uma colega minha. Antes de o concluir sentia-me triste, solitária, mas depois comecei a gostar mais de estar na escola! Ele era muito fixe, e gostava de mim... eu também gostava dele, mas era muito envergonhado (timido) e não tinha coragem para namorar com ele. Passou o 6º ano, 7º ano e nada! Já ganhando amigos, mas o que eu queria mesmo era 'tar com ele... (mesmo)

No início do 8º ano foi tudo diferente, mas não tinha ^{mesmo} nada! Passava que o minha timidez tinha desaparecido, tudo! Comecei a falar mais vezes com ele, e foi então que me pediu em namoro!!!, não podia desperdiçar esta oportunidade, foi então que aceitei!!! Ficamos juntos, conversávamos, por vezes uns beijinhos, o normal!!!, mas eu tive a ficar completamente LOUCA por ele! Passávamos dias inteiros juntos, e na escola... quando ~~estava~~ estava bem nas aulas só pensava em ir ter com ele...

Quando chegou o meu aniversário, ele foi à minha festa, foi giro, mas como ele é um ano mais velho que eu, não se sentia muito à vontade! Quando foi a festa de ano dele, eu fui, claro!!! Foi muito fixe!!! Concluí alguns amigos dele, mas não falava muito para eles, até que estes me disseram à verdade... Adorei a festa e então foi a minha primeira vez... que bebi, claro! Experimentei um pouquinho de Pisanga Amora (não sei se é assim que se escreve) era bom, mas acida muito na garganta, por isso não experimentei mais nada, era mais segura! Vimos DVD's, ouvimos música, dançamos muito... Até que tive de me ir embora :((veia na hora zzzzz), teve que ser! Na escola dançamos sempre muito bem, mas umas birrasitas, mas nada de especial...

Chegou o Verão, e tivemos-nos de separar... Não podia acreditar, o tempo tão bem passado depressa... Encontrámo-nos uma ou duas vezes no verão, mais nada...

Um dia uma colega minha convidou-me para ir para casa dela, em Febras, porque era lá festa e havia muitos "gajos" (mas) bons!!! Gostamos. Ela só em

colega de bloco, (seu) foi altamente... melhor não podia ser! Mandei-lhe uma SMS para ele (pe) a perguntar se podia vir ter comigo à festa. Ele disse que esse dia não podia ser, mas que ~~travessa~~ dia de festa aparecia no último dia de festa, eu disse fixe pois também estava nesse dia podia estar no último dia.

Chegou o grande dia e eu "montei" de nervosa, já espero dele!, já não o via há mais de um mês! Quando chegámos ^{de} estiveram sempre juntos... O pior desta noite foi quando decidimos que tínhamos ^{de} acabar, falamos e pronto!

Ele foi para a secundária e eu fiquei em Villavieja. Já me veio a visitar duas vezes!!! E eu ainda gosto muito, mas muito dele!!

Os meus amigos, Jorge é o que não falta, mas mesmo verdadeiros são duas colegas que deixei em família, o meu namorado (ex) e o Paulo! São demais! Adoro-os a todos! Sem eles não conseguia viver. Os meus pais, irmã (que é como mesmo é) a minha melhor amiga) e os meus avós, são tudo para mim...

No meu futuro, quero seguir talvez engenharia civil como o meu pai e irmã (que tá a fazer ainda o curso) ou engenharia informática, pois sou fascinada por computadores.

Adolescência

Tive uma amiga que andava numa escola de "cromos". O pessoal era muito "cota" achavam que tudo fazia mal... achavam, principalmente, que se devia ser muito "certinho" em termos de notas, não se podia ter uma falta de tpc, nem se podia "baldar" às aulas... O que chateava mais a minha colega, é que, a maior parte dos colegas achavam que ela fazia e dizia tudo mal. Uma vez ela perguntou à maior parte da turma, se, um dia mais tarde ou naquele momento, eram capazes de dar uma "passa". Todos disseram que "não"... Quando fomos para a secundária os colegas que ela conhecia e que tinham dito que não eram capazes de dar uma "passa", começaram-se a decear... E ela, no ~~mesmo~~ momento pensou: "o que é e um cigarro ao pé da droga?" Quando ela me contou, pensei o mesmo que ela... na nossa opinião uma "passa" só para experimentar não era problema, porque uma vez, de vez em quando, não mata ninguém enquanto a droga, basta uma vez para viciar... Mudando de assunto, acho que a mentalidade de hoje em dia não tem nada a ver com a mentalidade de há 20 anos ~~a~~ ^{três} atrás. ^{A maior parte} ~~Os~~ adolescentes de hoje ^{principalmente dos que vivem nas cidades} pensam "Qual é o mal de dar uma "passa" e de "curtir" com alguém???", mas por exemplo os nossos pais já têm outro pensamento e se virem os filhos a fazer qualquer coisa mais "chocante" ficam desapontados e por vezes agressivos com os filhos. Os nossos pais às vezes são uma "seca", não se pode fazer nada, apesar de haver muito mais liberdade agora do que antigamente. Mudando outra vez de assunto, tenho uma tia que já teve 4 namorados ao mesmo tempo, espetáculo! Acho que se deve aproveitar bem a ~~adeter~~ adolescência, desde que ninguém fique prejudicado. Muitos namorados, novas experiências... afinal, só se é adolescente uma vez!!!

Normalmente não gosto muito de falar na adolescência porque uma grande parte dos livros de educação/psicólogos fala sobre a ~~adolescência e, este assunto~~ esse assunto e, por isso, a adolescência parece quase uma "coisa" anormal! Chamam-nos de irresponsáveis e outros nomes, mas não somos nada disso! Apenas gostamos da adrenalina! Por exemplo, uma vez estava na praia e ~~estava~~ estava um grupo de rapazes (gigantescos) a fazer surf. Estavam umas ondas altíssimas e a água estava gelada, mas estava um dia lindo! ~~(Mas)~~ O meu dia estragou-se logo quando ouvi um grupo de velhotas a falar mal dos ditos rapazes: "-Podem ~~um/uns~~ irresponsáveis, ali a dançar no mar! Se fossem trabalhar ganhavam mais! Os pais não dão a mínima educação aos filhos!"

Bem, com comentários destes, só tinha vontade de dar um estalo a cada uma daquelas mulheres!

~~(Fazer desportos e mais radical)~~ Fazer os desportos mais radicais do mundo, fumar massas e massas de tabaco, embriagar-nos o mais possível... e tudo tão fixe! Só é pena que haja pessoas que não entendem isto! Mas ocasionalmente, não faço assim tanto desporto, não fumo e nem bebo e, jamais me vou meter na droga (de dinheiro aos traficantes, mas estraga a vida dos consumidores), mas um dia, quando for maior, ~~(sei lá)~~ sei lá fazer um pouquinho de tudo porque é uma maneira de me divertir.

~~(Mas)~~ A droga é o tal "big problem" da adolescência. Muitos pais se queixam que os filhos andam metidos nela. ~~(E?)~~ porquê?! Na fase da adolescência queremos nos saltar um pouco dos nossos pais, queremos (sem ter idade) ser independentes. OK, lá conseguimos a tal ~~liberdade~~ liberdade... só que depois ~~(quer)~~ queremos voltar para debaixo das ~~(as)~~ asas dos nossos pais, e eles estão magoados ~~com~~ conosco porque os deixamos de parte. Não conseguimos a tal atenção em casa, tentamos conseguir na rua. Encontramos pessoas/amigos que estão na mesma situação que nós e sentimo-nos um pouco melhores. Na rua há todo o tipo de pessoas e sem sabermos como, lá vem a adrenalina da droga. Experimentamos aqui, experimentamos

a escola... Depois é a que já se sabe. Mas uma grande parte deste problema é por culpa da família, ~~o~~ nem tudo é perfeito.

Bem... se é falta o amor!! Não me apetece falar muito neste assunto porque sou muito "fria" em relação a isso. Para mim é: "Se dá, dá; se não dá, não dá". Não sou do tipo de pessoas que aquece a cabeça com isso.

Sei adolescente é... bem bom!

Adolescência

É um espaço de tempo em ^{que} ~~que~~ parece que estamos tendo várias facetas. Por vezes estamos felizes, outras podemos estar tristes. Nesta altura somos capazes de dar valor a coisas sem qualquer importância, ~~mas~~ mas que para nós são exactamente o contrário.

Acho que nesta altura é ~~preciso~~ preciso muita paciência conosco, não digo que nos tornamos em miúdos miúdados, mas mantemos na cabeça que tudo tem que ser como nós queremos e ninguém nos pode contrariar.

Durante a adolescência somos capazes de fazer e pensar coisas que nunca pensamos ser possível. Buscamos em novas experiências (boas e más) e muitas das vezes temos curiosidade em experimentá-las.

As experiências más, que são drogas e tabaco (por exemplo) e no meu ponto de vista, acontecem por ~~duas razões~~, principalmente, por duas razões. A primeira é uma delas é quando somos influenciados pelos amigos e deixamos que eles nos envolvam em mundos muito perigosos, ~~da~~ dos quais é difícil sair e que por vezes podem levar à morte. A outra razão, eu acho que acontece quando os adolescentes têm problemas em casa e pensam que vão encontrar conforto e carinho nas duas coisas mencionadas em coisas que os podem fazer perder a vida.

Enquanto somos adolescentes temos alguns complexos com nós mesmos e, por isso, metemos na cabeça que temos que ser perfeitos, não só por dentro como por fora. Acharmos que devemos ter um corpo perfeito como ~~o~~ os dos top models e por isso fazemos coisas nocivas, como deixar de comer. Tudo isto, porque achamos que se não formos perfeitos os outros não vão gostar de nós.

É nesta altura em que, normalmente, temos os ~~primeiros~~ primeiros amores. Ficamos de tal forma apaixonados, que só pensamos nessa pessoa, em estar com ela, em poder abraçá-la, beijá-la, etc... ~~E~~ e quando, finalmente conseguimos ~~estar~~ andar com essa pessoa, ~~te~~ ficamos muito felizes, como se víssemos no paraíso e tudo fosse possível. Isto acontece ~~porque~~ porque conseguimos o que ^{queremos} ~~queríamos~~, mas quando isso não acontece, surge uma coisa dentro de nós que nos leva a cometer erros que nós podemos custar a vida, como o suicídio. Uma vez ^{um} ~~um~~ livro que sobre isso e por causa de um namorado ~~que~~ que nunca aconteceu, a rapariga suicidou-se, deixando toda a família desolada e sem justificativa para o sucedido.

A adolescência não são só coisas más, mas também boas. É na adolescência que aprendemos muitas coisas, tomamos algumas decisões importantes a nível escolar, é nesse tempo em que ~~atamos~~ ~~da~~ damos ~~da~~ damos valor às pessoas e sentimos que precisamos de carinho, mas também é preciso atribuir.

Para mim uma das coisas mais importantes que aconteceu nesta altura é descobrir a verdadeira ~~amizade~~ amizade. Acho que precisamos de estar rodeados de amigos para nos podermos divertir, conhecer e sobre até onde somos capazes de ir por ~~to~~ tudo e por nada.

Descobrimos que muita gente se apresenta de nós por aquilo ~~que~~ que somos, por aquilo

que tenho e por aquilo que conseguí-las. Isso já aconteceu comigo e não é nada
bom descobri-las que a minha "melhor amiga" só anda connosco por eu
ter o que tenho. Felizmente houve uma pessoa que me abriu os olhos e me fez
ver que não se deve sofrer com a cidade, mas sim, ~~se~~ devemos ser felizes com
ela. Agora essa pessoa é a pessoa mais valiosa a quem eu posso chamar
"a minha melhor amiga". Sei que da nunca me vai magoar e que me vai ajudar
em tudo aquilo que eu preciso. Ela é, sem dúvida, aquela pessoa que me conhece
bem e que me entende. Não ~~se~~ é minha amiga por aquilo que sou, tenho ou consigo, é
minha amiga, porque gosta de mim como sou.

Por isso que penso que sou diferente, ou melhor, que na adolescência nada me
afecta como aquilo que aqui vivi, sei que só as pessoas de fora é que vêem essas
coisas e acho que dão um pouco de culpabilidade, mas acho que é desculpável.

Para mim a adolescência resume-se a dois tempos que viver como nos
sentimos melhor e com quem mais gostamos, da forma como nos sentimos
mais felizes, mas temos que manter a cabeça no sítio, para não nos ~~complicar~~
atrapalharmos de tudo o que fazemos.

A adolescência ... tem tantas coisas para contar que dez anos de páginas não davam.

A adolescência tem as suas partes boas... mas também as suas partes más...

É bom estar na adolescência porque somos novos, e é quando nos divertimos, saímos com os amigos e curtimos a vida... gostamos de andar sempre na moda, discutimos as mequas... tantas coisas boas...

Mas também tem os seus inconvenientes, mas nada de importante... aquelas coisitas que ainda se dizem de crianças.

Na minha opinião acho que não há melhor fase da vida que a adolescência em parte porque não temos de nos preocupar senão com os estudos... ~~e dinheiro não~~

Há! outra coisa buéda fixe... Amúsica a música... é uma coisa que se fala muito!!!

Tanta coisa que há que nem sei o que eide escrever.

Desculpe lá mas não estou com inspiração e com este bairculho não se pode.

No ano passado, quando estava no 8º ano, apaixonei-me por um rapaz que já conhecia à pelo menos 2 anos. Nessa altura nós eramos muito amigos, ele era mesmo, o meu melhor amigo (e ainda hoje o é).

No início do ano, ele começou logo, por dar o "princípio" ao "passo". Começou tudo como antes, ele vinha ter comigo, falávamos, brincávamos, era diferente dos outros.

Um dia, um amigo nosso veio-me dizer que realmente ele estava apaixonado por mim, mas como nessa altura eu era muito insegura e também me dizia que ele gostava de outra eu não acreditei, pensei que fosse no gozo. Uma vez, eu já feita de tanta confusão, chateei-me com ele e não lhe voltei a falar mais. Havia, nessa altura, uma rapariga que gostava dele e eles começaram a namorar (mas não ele sentia só atracção por ela). E nesta confusão toda, o fim do ano chegou e não mais lhe falei, até ao princípio deste ano.

No princípio do 9º ano, nós não nos falávamos, mas eu fiquei a saber que ele tinha terminado com a tal rapariga no ano anterior, por isso decidi fazer as pazes. (Mas) amigos dele, começaram desde logo a mandar "bocas" a dizer que ele me amava e etc, eu não acreditei (como é óbvio!). Para mim, começou a tornar-se horrível, porque estava sempre a repetir o mesmo e um dia, eu (se) chateei-me e fui-lhe perguntar se ele gostava de mim. No momento em que ele respondeu o meu sorriso apareceu e não desapareceu mais o resto do dia. Eu perguntei-lhe, como é que ficávamos e ele disse que não me queria magoar, porque (se) ele sentia-se muito atraído pela rapariga do

que passou mas que gostava de viver. Desde esse dia
já passamos muitos momentos felizes e carinhosos e ele
tem sido sempre feliz e se continuarmos assim vamos
manter "daqui a pouco" (P) porque nesta história só
contamos nós os dois.

35

* ADOLESCÊNCIA *

A minha adolescência por vezes exige muitas perguntas como por exemplo: Porque que isto acontece? Porque é que eles me fizeram isto? e mais algumas...

Às vezes dá' que ~~peço~~ ^{penso} pensar muito na vida, mas muitas das vezes lembro-me que muitas pessoas ^{me dizem} ~~disse~~ que faz mal pensar na vida, mas depois lembro-me que nem sempre é mau, à coisas que valem a pena pensar.

Se ~~há~~ ^{há} uma coisa que eu valorizo muito é a amizade. Sou capaz de fazer tudo ^{para} ~~pelos~~ pessoas que adoro, mas nem sempre elas me dão o valor que mereço. Gosto muito que se preocupem comigo, mas a minha mãe às vezes esageira e outras não faz nada e ^{transforma-se} ~~torna-se~~ um bocadinho chato...

A adolescência de uma rapariga é muito chata, mas ^{às vezes} ~~gostava~~ de sentir ~~como~~ ^{como} é um homem por dentro, será que eles são tão feios como parecem? ou é só para se armarem em marxistas. Talvez isso faça com que eles não sofram tanto como nós!!

Infelizmente a minha família não me compreende em certos aspectos e nem sempre me deixam fazer aquilo que penso e acho que tá certo, talvez por eu ter o feitio do meu pai, mas eu também não tenho culpa eu sei que posso controlar por vezes, mas às vezes é mais forte do que eu. Gostava muito que tivesse uma família normal sempre foi o meu sonho, mas eu sei que isso nunca vai acontecer pois não é possível. Eu ~~peço~~ ^{peço} por vezes pra não responder mal às pessoas que gosto com medo de as magoar lá em casa, viro-lhe as costas e entro-me no meu quarto a ouvir música, porque é a única maneira de eu me acalmar. Às vezes sinto muita raiva das outras pessoas, nem sei porquê. Quando eu falo da leucemia que tenho parece que as pessoas começam a olhar-me de outra maneira, sei lá' é' esquecido parece que mudam totalmente como o dia pra noite. O que me vale a pena é que ~~eu~~ ^{eu} ainda tenho 3 amigas e o meu namorado que é super a quem cuido comigo.

A adolescência é uma fase da nossa vida, talvez, a melhor. Nela comecemos certos erros e começamos a aprender a ~~não~~ viver em grupo (numa sociedade).

~~Diz-se~~ Diz-se que é com os erros que aprendemos e de facto é verdade. Nesta fase da vida, uma parte de nós desenvolve ^o além do corpo.

A nossa mentalidade é outra, como os tempos. Agora os mais velhos dizem que não faziam, a metade que fazemos, pois a liberdade é maior.

No amor, é nesta altura que aprendemos o significado dessa palavra e também aprendemos a amar, melhor dizendo, começamos a utilizar e a sentir essa mesma palavra ~~e~~ sentimento. O amor não é um mar de rosas, mas sim um sentimento que traz muita dor e sofrimento. Como foi o meu caso e de outras pessoas. Penso que foi muito bom e que voltaria a fazer ~~como~~ ^{agora} que fiz.

Nas amizades é muito pior, pois é nesta altura é que são elas. Por vezes, somos "troçadas" pelo amor, que elas sentem por outra pessoa, tentam ajudar, mas piora a nível amoroso, não sabem ajudar aceitar as opiniões que lhes damos, nesta altura começamos a haver amigas interesseiras, e outras coisas mais.

Nesta altura, tudo acaba por mudar, quer queiramos, quer não.

1

1

Bem sinceramente, não sei como hei de começar isto! Vou falar daquilo que me vai na minha cabeça! Hoje, acordei de manhã e pensei, mais um dia! Logo às 7.45 a rádio desperta e eu com aquela barulheira toda lá tive que me levantar, depois tomo o pequeno almoço e vou para a escola... e sempre todos os dias, à mesma hora: Rotina!! tou farta de fazer sempre todos os dias sempre a mesma coisa! Quem me dera poder ter já para aí uns 20 anos! Ao menos já podia fazer o que queria e sem ninguém me chatear! Entretanto, chego à minha escola... depois me com uma "briga" entre os miúdos do 5º ano e finalmente vejo os meus amigos e ainda mais finalmente o meu "mais-que-tudo"... Agora vou falar no meu "mais-que-tudo". Vou ter com ele, e dou-lhe 2 beijinhos e ele diz-me umas quantas frases boas e entretanto: tchau! Fogo! tinha de ser! mas será que não podíamos ficar ali ~~(et)~~ eternamente!! Neste momento, se me dá vontade de fugir, para bem longe e conhecer essa pessoa tão especial! Sei lá, acho que devia ser divertido! Neste momento, ou mais, ~~(até)~~ até agora já tive 1 ou 2 "mais-que-tudos" mas nada de sério, mas agora sinto que "isto" é especial, sei lá, é diferente! Não sei muito bem explicar! Enfim, isto é da idade! Depois, chega o intervalo dos "cinze" e vou ao bar e depois me com um "antigo" que era apaixonado por mim e que por acaso acho que ainda gosta de mim e que ainda mais por acaso me dá o lugar e fica "pasmada" a olhar para mim! Enfim contado do rapaz! Tão uma aula! e mais outra! E então chega à hora do meio-dia, FINALMENTE! Tava cá já com uma fome e vontade de sair das aulas! Bem aquelas aulas de 90 minutos são cá um trauma para as pessoas como eu!!! Tou um cadito com o meu "mais-que-tudo" e vou almoçar aquela "porcaria" de comida, que por acaso, hoje, é arroz de polvo e que eu tanto DETESTO! Depois daquele "almoço" horrível vou ter com o meu "mais-que-tudo" e passo o resto de tempo com ele. Volto às aulas e aqui ~~(e)~~ estou eu! não vou dizer que esta aula é uma seca, não iria ficar mal! mas por acaso até nem é! E o resto do dia não sei como irá correr! Neste momento tou com umas "dores de barriga" "horrorrrrrrrrasas" e deve ter para vir o meu querido amigo... e bem agora já estou melhor! não tenho a minha cabeça tão ocupada como agora à tarde! acho que esta ideia é muito "fixe" e acho que se devia repetir muitas mais vezes, ao menos assim descarreguei tudo o que me "ia na alma" nesta simples folha! Agora vou "falar" dos meus amigos. Sinceramente, neste momento acho que não tenho nenhum amigo em especial, embora tenha dois amigos que me acham a melhor amiga delas, para mim as minhas melhores amigas são a minha irmã (em 1º lugar) e a minha mãe (em 2º lugar) e também tenho algumas amigas com quem gosto mais de estar e conversar e contar os meus problemas! E claro também tenho alguns amigos de quem também gosto muito e que também me ajudam muito. Bem acho que já não tenho mais nada a dizer ~~(excepto)~~ excepto que me está a apeteer ouvir música e que tenho um coão muito pequenito (ou seja, com 2 anos!) que se chama Pixel e de quem gosto muitooo... Bem agora é que acho que já não tenho mais nada a dizer! excepto (outra vez!) que queria aproveitar a dizer-lhe que neste momento a disciplina que mais me preocupa é inglês! espera que a stória me ajude! bem acho que não dou "muitos erros" mas mesmo assim adorei esta ideia de falar sobre a adolescência, neste caso, sobre a minha

própria adolescência! Bem, fui!
txau!

Pssss: espero que a stória consiga ler a minha letra! é que quase todas as pessoas que conheço
se queixam de eu escrever muito pequeno e não sei mais aqui! jitos.

No tema da adolescência, gostava de falar sobre a amizade e o amor.

É nesta idade que encontramos aqueles a quem chamamos, os "melhores amigos". A mim, isso aconteceu este ano. Nunca tinha conhecido uma "verdadeira amiga" e este ano conheci-a. Ela já é da minha turma há 4 anos, mas só este ano passei a considerá-la uma amiga que todos precisavam. Ela dá-me conselhos (bons conselhos) e é muito responsável. Falamos também sobre os "namorados". Essas coisas começam a "preocupar-nos" nestas idades e eu não sou excepção. Nunca namorei com ninguém (e talvez seja um pouco novo para isso) mas sinto um carinho muito especial por um amigo de infância. Não é só um "carinho muito especial", sinto que é mais do que isso! Às vezes não percebo muito bem se isso é normal na minha idade pois os meus pais não aceitam muito bem isso de "gostar de alguém". Acho que são um pouco antiquados.

Quanto a esse meu amigo: conhecemo-nos quase desde que nascemos, fomos colegas na pré-escola e na catequese, mas, quando ele veio para esta escola eu comecei a sentir "algo mais" por ele (tinha eu, 11 anos). Sempre sei demais bem até que em Setembro de 2001 eu recebi uma notícia muito má: Ele ia viver para a Inglaterra! Fiquei muito mal! Ele escreveu-me uma vez, mas eu não lhe respondi! No ano passado, no Verão, ele veio a Portugal e acenou-se, um pouco, em parvo, comigo. Eu percebo que incrivelmente chata, mas não sei porque ele terá agido assim.

Estive 9 meses sem o ver, sem saber nada dele. Soube apenas que ele tirava notas muito boas lá na Inglaterra. Notícias muito animadoras para 9 meses sem ver aquele rapaz de quem eu tanto gostava!!

Nestes 9 meses, pensando que não valia a pena esperar, comecei a gostar de outro rapaz que tinha conhecido há pouco tempo. ~~Ele~~ acabou por começar

a namorar com a minha melhor amiga. ^{Esse namoro} ~~Então~~ continuava ainda hoje.

Neste Verão recebi a melhor notícia que alguma vez poderia receber: o rapaz de quem eu tinha gostado (o amigo de infância), ia regressar a Portugal e vinha estudar para a minha escola. Não cabia em mim de contente! E, para mais, este ano ele estava um querido comigo. Um amigo mesmo de verdade, carinhoso, simpático ... tudo de bom! É lindo que ele estava! Fisicamente, tinha um corpinho que eu até ficava pasmada a olhar!

Durante estas férias passaram-se muitas coisas. Fui à piscina com ele (e com outras pessoas, também) e ele mostrou muitas vezes o corinho, que eu penso, que ele talvez sinta por mim. Não estou dentro dele para o saber!

Acabei por descobrir, que, de quem eu gostava mesmo era dele! É que nunca o esqueci, apesar de parecer que eu o tinha esquecido.

Começou o tão esperado ano lectivo. Ele começou a namorar com a "gaja" (ou melhor, com uma das ...), que eu mais detesto. Ele não me queria contar, para não me magoar, mas eu acabei por saber. Só de ~~ver~~ ~~a~~ vê-los aos beijinhos dava-me um aperto no coração ... Eu sabia que ela não o merecia pois é uma "Planície vai com todos". Aquilo durou apenas uma semana!

Ele sempre soube que eu gostava mesmo a sério dele. Tenho anim, logo 2 dias depois de acabar com uma, começou com outra; da mesma lista das "gajas". Isso. Esse ainda vai durando mas também não deve ser por muito tempo. Daí queira que não seja!!

Esta semana, apesar de namorar com essa, tem andado muito carinhoso comigo. Por vezes, quando passa por mim dá-me beijinhos, fala comigo, tem tido paciência para mim ... que é coisa que muitas ~~outras~~ outras pessoas não têm! Tenho de ter cuidado pois não quero perder a amizade dele. Ele é muito especial, mas, se eu o tratar muito posso acabar por perdê-lo, ^{por isso}

A adolescência

Código de participante: 15M

A adolescência a fase mais difícil de uma vida.

É o ~~tem~~ momento de grandes escolhas, como por exemplo se devemos fumar ou não, se devemos beber e por vezes se devemos tomar drogas. Logo ~~vamos~~ o nosso colega a experimentar, o que dizemos, o que fazemos, é confuso!

Por outro lado as miúdas de repente uma atracção, como resistir? É isto que torna a vida de um adolescente complicada. Ah!! Ainda falta a parte de escolher um curso, ficar longe da família, tornarmo-nos independentes e deixar os vícios ~~que~~ os referidos lá ^{em} cima, como resistir!! É muito forte!

Mas ainda no 3º ciclo, 15 anos, as miúdas, que bonitas! Quando a relação começa a faltar com muita força as vemos uma determinada rapariga o que fazer, ir ter com ela ou ficar parado e esperar que ela se aperceba que ~~está~~ estou apaixonado por ela, o que fazer e então que surge o momento ~~vem~~ falar com ela, pego-lhe em nome e o que será que ela vai responder e então que exito, e ¹ por fim quando pego a resposta só nos ficamos a saber. ~~tá a esta esta é a~~ adolescência é assim! isto é a adolescência.

1 Olá!! Tudo bem? Espero que sim! Eu sou rapaz e sou
perfeitamente normal.

A adolescência é uma fase que se inicia por volta dos doze anos e se
5 prolonga até por volta dos 18/19 anos.

É uma fase em que o corpo se começa a modificar, os rapazes e
raparigas começam a modificar a sua maneira de ser, os seus hábitos
entre outras coisas.

Agora sobre mim, acho que a minha infância foi uma infância
normal, sem nada assim de muito, muito especial.

10 E agora sou eu mesmo, tenho uns amigos fantásticos e tudo
me corre super bem!

Gosto de jogar computador, ver televisão, jogar futebol, as coisas
típicas de um adolescente. Ah! Também gosto muito de música
e tenho uma guitarra eléctrica, gosto muito de tocar guitarra.

15 As raparigas hoje em dia são super simpáticas, também bonitas,
umas mais que as outras, mas não há problema.

Deu-me muito bem com raparigas, não tenho nenhum problema
em relação a isso.

20 Quero tirar um curso superior e arranjar uma família para ser
muito feliz.

Em relação à minha família não tenho razões de queixa, porque
são todos simpáticos.

Acho que tirei, tenho e terei uma família maravilhosa.

Creio que já contei tudo à cerca de mim e da minha pessoa

XAU!!!

Adolescência

Nã adolescência muitas coisas nos "passa" pela "cabeça, desde andar a pancada com aquela Rapariga porque nos roubara ~~um~~ Rapaz até ao sentimento por uma pessoa. Também nos passa pela cabeça, devido a alguns namoros, o suicídio.

Talvez na adolescência o que nos ocorre melhor seja a paixão. Por vezes a paixão pode ter laços muito compridos e talvez chegar-mos ao pé de uma possível namorada e influenciar-mos para as drogas, o tabaco, até outras coisas mais absurdas.

Por vezes devido a um "falso" amor, chegam as chatices com os pais, amigos, pessoas mais intimas. ④

Nesta fase as coisas são um pouco feitas com a "cabeça no ar". Os Rapazes e Raparigas só pensam em "curtir" com uma Rapariga ou rapaz. Mas o amor não deve ser levado nesses caminhos, mas sim noutras mais sérios. ⑤

④ Isto acontece com a maioria das Raparigas, fazem coisas que não devem e ainda por cima não admitem o que fizeram. São sempre as Raparigas a sofrer com as consequências.

⑤

eu estou numa fase de adolescência em que (eu) sou muito apaixonado por uma pessoa, essa pessoa sabe que eu gosto dele e ele também gosta de mim.

mundia depois das aulas eu fui ter com ele e tivemos a falar da vida, mas como amigos.

uma colega minha soube que nós gostávamos um do outro então começou-se a meter entre nós e a mandar bocas feias, mas havia um problema ele era tímido, mas eu também sou tímida, então começou-me a dar conselhos, mas eu nunca aceitava os conselhos, porque eu queria fazer as coisas à minha maneira.

Houve um dia em que a turma dele me viu junta com ele e começaram a mandar bocas, e ^{metiam-se} ~~(peliam-se)~~ na nossa relação.

Nesse mesmo dia eu fui-me acender num banco ao pé dele, mas estavam alguns amigos dele, então disseram que nós não saíamos do banco enquanto nós não dessemos um beijo, mas nós não queríamos dar então eles disseram na cara, entretam-te ele deu-me um na cara, mas quando eu ia para dar um beijo na cara ele virou-se para mim para dar na cara, então os da turma acabaram de lhe virar a cara e eu dei-lhe um na boca.

depois nesse dia algumas raparigas da minha turma começaram-lhe a perguntar quando é que nós rapelamos e ele disse que elas andavam-se a meter muito entre nós, mas depois desse aviso elas continuavam a mandar bocas, mas ele pensava que era eu que mandava dizer, então disse que não gostava mais de mim.

então eu deixei passar alguns dias, mas quando eu me cruzava com ele olhava sempre para mim, então eu soube que ele andava sempre a guzar comigo, então eu escrevi-lhe uma carta e disse-lhe todas as verdades que ele devia ouvir, mas eu achei melhor mandar, por carta, porque eu ainda gosto dele e o que eu escrevi na carta foi muito forte para mim e se eu lhe dissesse na cara ia custar mais para mim do que para ele, mas quando ele leu a carta eu vi nos olhos dele que tinha ficado magoado comigo, mas ele que se põia no meu lugar (eu) também fiquei muito magoado com ele.

Agora ele passa por mim e olha com um olhar muito triste, e de arrependimento, mas agora ele está a tentar-me (eu) pedir desculpas mas eu não vou aceitar por enquanto, porque ele tem que saber que o

que ele me fez maguame muito.

quando eu estou com as raparigas da minha turma ele de vez em quando vem para o pé de nós mas eu olho para ele, mas quando me aponta de lado, começa a mandar veras, mas eu às vezes fago de conta que não ouço, mas hoje ele mandou uma bota que eu havia mas respondi-lhe muito mal, ele até ficou a olhar para mim, mas quando eu olho para ele e mando bota que o mago o eu sinto me mal, apesar de ainda gostar dele.

40

45

Adolescência

Acho que é uma fase complicada para todos os que nela se encontram.

Para mim está a ser uma fase péssima, mas no geral todos gostam.

É geralmente marcada ~~(pelo)~~ pela divulgação de sentimentos importantes, como o Amor e a Amizade.

Muitos adolescentes tornam-se mais sensíveis ou conflituosos, mas outros ^{ficam} mais responsáveis e coerentes.

É uma fase intermédia e de mudança, onde já não se é criança mas também não se é adulto.

Nesta fase despertam-se novos interesses e começa-se a pensar no futuro (próximo).

As mudanças físicas e psicológicas acontecem quase diariamente, sendo constante a falta de capacidade de pensar nos outros, só se pensa em nós e nos nossos interesses.

Normalmente gosta-se de ir à escola, mas gosta-se mais dos intervalos, horas livres, e fins de semana, do que propriamente das aulas, essas por vezes são secas.

Estar com os amigos e, por vezes, "namorados" é mais interessante do que estudar, por isso, passa-se muito tempo fora de casa, e começam as tentativas para convencer os pais para sair à noite, ir a festas e outras coisas do género.

É uma fase importante onde os ~~(nossos)~~ sonhos são (por vezes) ~~(nossa)~~ ~~se~~ uma razão de viver.

Onde o maior e mais comum é ser feliz e ter amigos. Neste caso também é o meu sonho.

Boa a sorte (espero que tenha ajudado.)

No verão de 2002, eu conheci um "amigo" de quem eu gosto muito, que se chama Alexe, ~~(que)~~ ele é o melhor amigo do meu amigo (Alexandre).

Os dois foram acampar para a Figueira da Foz durante uma semana e meia, com outro amigo o Micael.

No fim de semana o pai do Alexandre, que é um amigo da minha mãe e do meu pai, foi ~~(vós)~~ buscar-los ao acampamento, com ele fui eu e a minha prima a Sarah, que era francesa. Pelo caminho fomos ouvindo músicas latinas e contando anedotas, foi muito divertido.

Quando chegamos lá, eles ~~(tinham)~~ estavam chegando da piscina. Logo depois começaram a desmontar as tendas e arrumar tudo, dirigimo-nos a entrada para pagar o acampamento.

Saindo da Figueira ~~(dirigiu)~~ dirigimo-nos para a auto-estrada, para voltar para a Lisboa, mas pelo caminho o Rui (pai do Alexandre) enganou-se e foi pelo caminho errado indo parar em Cantanhede, estando lá começamos a discutir o caminho que ~~(avessi)~~ havíamos tomado a seguir.

A Sarah e eu ~~(dizemos)~~ dizemos para ir por aquele caminho que ia dar a nossa ~~(terra)~~ terra (Torres), chegamos a um sexto ponto que eu dizia para ir pelo meio dos pinhais que era mais perto e a Sarah, para me contrariar, diz para ir por outro caminho, porque poderia ser mais longe mas a estrada não tinha tantos buracos. Acando por ir virados para a Póvoa e chegando a casa despedimo-nos.

~~(E)~~ Aqui ~~(tá)~~ acabou a nossa aventura na ida e vinda a Figueira da Foz.

P.S. Professora desculpe por ~~(fê)~~ (p) dar muitos erros, mas ~~(ain)~~ ainda não me abituei a escrever em português, como em minha casa a minha mãe ainda fala em ~~(castelhã)~~ (cast) castelhano para mim, ainda me ~~(qu)~~ custa notar algumas formas diferentes da escrita portuguesa da escrita castelhana.

A Adolescência.

Eu sou o _____ tenho 16 anos e moro em Leiria. Para mim sou um adolescente normal, apesar de vez em quando portar-me mal. A adolescência para mim, é uma fase da vida em que chegamos a compreender certas coisas. É uma fase difícil, porque de vez em quando não sabemos o que estamos a fazer apesar de termos uma vida boa.

É que gosto mais na vida são os meus pais, e os amigos são importantes mas depende quais amigos. Eu também queria falar das coisas importantes da vida como por ex: o nosso corpo começa a mudar e a crescer.

Para mim a adolescência então é, muito importante. Eu era de Grenoble, foi onde eu nasci, e depois fui para Vise que é uma enorme cidade no sul de França. Foi espectacular porque é uma cidade muito turística, do tipo Algarve mas ainda melhor. Lá eu estudei, cresci até aos 13 anos e tive muitas amigas. Depois vim para Portugal que é também um país bonito e muito mais sossegado que a França.

Pronto agora a minha vida é em Portugal por enquanto, até que um dia possa voltar em França.

Eu acho que já falei de boas partes da minha vida, e agora vou falar de outras coisas que também são importantes. Pronto eu queria um bom curso se possível aqui em Portugal e trabalhar naquilo que gosto. Quero também ter uma família com que depois podemos ir morar em França. Que fixe! Também se fez aqui em Portugal também era fixe. Em quando eu andava em França eu praticava ~~(ténis)~~ ténis, para o futuro eu ser um profissional.

Acho que já falei de tudo. Espero ter uma vida boa. XOXO!!

A adolescência (relatos de um adolescente)

Olá! chamo-me [] tenho 14 anos. Sou um adolescente anormal, dentro das características do mesmo.

Penso que a adolescência é uma fase bela da vida porque aprendemos a viver.

É uma fase difícil, para nós aceitarmos porque há coisas que têm de acabar. É uma fase que, sem acabar não acaba.

Os amigos são fundamentais e sem eles, ou seja, tecnicamente e optando por uma filosofia pessoal, nós não eramos nada.

O nosso corpo começa a ~~ver~~ mudar e isso é bom para todos.

Pois é.

Para mim a adolescência é breve, tal como a vida.

Eu era de Sydney, e adoro ser, eu acho que não tive muitas dificuldades, mas acho que quando eu voltei a Portugal, tinha vergonha de falar algumas palavras em português e misturava tudo. Com o tempo fui-me habituando ao facto de estar aqui. Nunca me conformei em ser português, sou um patriota exemplar.

Nasci em Sydney, mais concretamente em Kingsford, no centro da cidade, lembro-me de poucas coisas, mas as precisas para mim.

No futuro, eu vou ir à Austrália, evidentemente, pq deixei lá a família, tb quero ir à África pq nunca lá fui. Sou um bocaco viajado.

1 Tenho um grande problema em relação aos meus
pais. Na minha idade acho que é normal apaixonar-me
e namorar, pelo menos é o que eu penso, mas os meus
5 pais acham o contrário. Não querem que eu namo-
re devido aos estudos, por um lado eu até os
compreendo, mas por ^{outro} parece que eles não confiem
em mim, porque tem medo. Mas apesar de tudo
10 isso eu já namorei, no início tive medo, mas
depois fiquei mais descontraída.

15 As pessoas, como por exemplo os meus não
me entendam, eu não vejo o mal de namorar,
enquanto não me descontrolo, nos estudos. Porque
eu também acho que quando tinham a minha
idade isso também lhes pode ter acontecido.

20 Estou muito apaixonada por uma pessoa. No passado,
ou melhor dizendo há pouco tempo já namoramos,
mas houve confusão, por causa de outra rapariga,
com quem ele namorou antes. Isso aconte-
ceu no fim de semana, quando houve festa em
Vilazinho do Bairro, um dia antes dessa festa
estava tudo a correr as mil maravilhas, só que
por azar eu não pude ir a festa, enquanto que
25 ele foi. Nessa mesma noite na festa a tal rapariga
pôs conversa com ele e de repente ele deve-
se ter sentido atraído por ela. Quando chegou a
segunda-feira, houve rumores, e eu fui me cer-
tificar-me se era verdade, só que afinal era
mentira.

30 Alguns dias depois "discutimos" e eu pedi-lhe
para ele escolher entre ela e eu, durante um
culca ele de certeza, ficou a pensar. Quando che-
gou o dito momento, eu perguntei-lhe qual foi
a escolha dele, mas ele não me respondeu;
35 pois estava triste, e eu perguntei-lhe se era
a tal rapariga, e ele disse que sim. Desde esse

dia, ele ainda muito triste e por vezes pensativo. Dois dias depois fui ter com ^{ele} a perguntar-lhe se podíamos ficar amigos, e ele concordou, só que por vezes parece que ele está interessado em mim, por isso já lhe perguntei se ele ainda gostava de mim e a resposta foi positiva, e já aproveitei para lhe dizer aquilo que eu sentia por ele e acho que ele ficou contente, só que ainda não deu nada. Mas eu acredito que um dia venha a dar.

Em relação aos amigos tenho muitos amigos mas em quem confio mais é na Carina e na Thaís elas estão sempre ao pé de mim nos bons como nos maus momentos elas tem a minha inteira confiança, e isso é ótimo. Se nas minhas amigas sem ser a Carina e a Thaís há uma coisa que odeio as pessoas falsas e más, porque podem ter a idade que tem são sempre umas criancinhas. Também confio muito em raparigas da minha turma como a Marla, a Jessica, o Ludovic... Para mim a amizade como o amor e a família (fazem) ocupam uma grande parte do meu coração. A outra parte do meu coração é ocupada pelas minhas "paixões" e objectivos. O meu maior objectivo, por enquanto é ser arquitecta, e as minhas paixões são desporto, animação, diversão, prazer... ou seja fazer desporto (futebol, natação, voley, basket...) ver televisão, (divertir-me) divertir-me mais os meus amigos, e ir à praia, piscina e outros.

Esses são as coisas que fazem parte do meu coração e da minha vida.

ANEXO 4

FICHA DE TRABALHO

Código de participante: _____

1. O texto que se segue apresenta diversas incorrecções. Assinala-as e corrige-as, usando para tal o espaço existente entre as linhas.

"A adolescência e uma faze muito dificil de outrapassar, e mais uma faze da maloqueira, onde temos coroisidade de saver as coisas mais malocas que possa aber.

A adolescência comessa a partir dos 12 anos é coando comessa-mos a ter corpo para trabalhar, a crer ter as suas coisas, ser "depemdente" ter o seu denheiro para comprar as suas coisas.

Eu por exemplo deome na telha de comprar uma mota, trabalhava numa oficina de motos e por acaso tava la uma mota porreira pequena varata anda bem era mesmo edial para ir para o crosse.

Num certo dia a minha aldeia organiza uma comsentração de motares em que festejaram com Homeberto Ribeiro o campeão Nacional de acrovacias de mota. (...)"

José (15 anos de idade, 9º ano de escolaridade)

2. Explica, uma a uma, as correcções que fizeste.

3. Quais das incorrecções que encontraste devem-se, no teu entender, ao desconhecimento de regras da...

... ortografia “pura”? _____

... ortografia baseada em morfologia? _____

... sintaxe? _____

... adequação do registo? _____

ANEXO 4.1.

FICHAS DE TRABALHO PREENCHIDAS PELOS PARTICIPANTES

1. O texto que se segue apresenta diversas incorrecções. Assinala-as e corrige-as, usando para tal o espaço existente entre as linhas.

"A adolescência ^{é fase} ~~e~~ uma ^{fase} ~~faze~~ muito ^{difícil} ~~difficil~~ de ^{ultrapassar} ~~outrapassar~~; ^{é fase} ~~e~~ mais uma ^{fase} ~~faze~~ da ^{maluqueira} ~~maloqueira~~, onde temos ^{curiosidade} ~~coroisidade~~ de ^{saber} ~~saver~~ as coisas mais ^{malucas} ~~malocas~~ que possa ^{haver} ~~aber~~.

A adolescência ^{começa a partir} ~~comessa~~ a ^{quando começamos} ~~coando~~ ^{querer} ~~comessa~~-mos a ter corpo para trabalhar, a ^{nossas} ~~crer~~ ter as ^{dependente} ~~suas~~ coisas, ser ^{nosso dinheiro} ~~"depemdente"~~, ter o ^{para comprar as} ~~seu~~ dinheiro ^{nossas} ~~suas~~ coisas.

Eu por exemplo ^{deu-me} ~~deome~~ na telha de comprar uma mota, ^{trabalhava} ~~trabalhava~~ numa oficina de motos e por acaso ^{estava lá} ~~tava~~ ^{barata andava} ~~la~~ uma mota porreira, pequena, ^{ideal} ~~varata~~, ^{cross} ~~anda~~ bem, era mesmo ^{ideal} ~~edial~~ para ir para o ^{cross} ~~crosse~~.

Num certo dia a minha aldeia ^{organiza} ~~organiza~~ uma ^{concentração} ~~comsentração~~ de ^{motards} ~~motares~~ em que ^{Humberto} ~~festejaram~~ com ^{campeão} ~~Horneberto~~ Ribeiro, o ^{atletas} ~~campião~~ Nacional de ^{atletas} ~~acrovacias~~ de mota. (...)"

José (15 anos de idade, 9º ano de escolaridade)

2. Explica, uma a uma, as correcções que fizeste.

é precisa de acento porque funciona como verbo; fase não se escreve com z; para se lêr difícil é necessário o acento na segunda i; é do verbo ser necessita de acento; maluqueira porque ~~ma~~ a palavra primitiva é maluco e o sufixo -queira; curiosidade vem de curioso; saber não se escreve com v; malucas

não se escreve com o; haver tem h (do verbo haver)
e escreve-se com v; começa escreve-se com ç e não
com ~~des~~ ss; apartir não actua como forma verbal;
quando não se escreve "copando"; começamos porque
se fosse comessa-mos a leitura era errada, querer não
se escreve "ler"; ~~nosso~~ ^{nosso} porque ~~sucessão~~ ^{necessária} se adequa
à frase; ~~de~~ dependente antes do de nunca pode vir um m;

3. Quais das incorrecções que encontraste devem-se, no teu entender, ao desconhecimento de regras da...

... ortografia "pura"? e, difícil, maloqueira, coarissidade,
malocas, dinheiro, deome, la

... ortografia baseada em morfologia? saver, comessa, coanch
comessa-mos dependente, varata, comsentea
são

... sintaxe? Trabalhava, anda, era, organiza

... adequação do registo? Suas, seu, suas, fase,
atrapassar, aber, caer, tava, edial, crosse
Hameberto, campião ~~at~~ acrovacias

não sei porque ~~nesso~~ não se adequa à frase; dinheiro escreve-se com i e não com e; ~~soas~~ porque nossas porque suas não se; deu-me e com hífen e escreve-se com u; Trabalhava com T maiúsculo devido ao início de frase; estava e não tava porque tava é mais utilizado em registo oral; lá é com acento no a; barata é com b e não com v; andava porque o anda não se adequa à frase; ideal é com "i" no início e "e" no meio e não com "e" no início e "i" no meio; cross porque é uma expressão inglesa; organizou devido a ^{expressão} "num certo dia" não se adequa o organiza; concentração é com "m" e não "n" e também com "l" porque se fosse com "s" este tinha som de "3"; motards é uma expressão ~~rad~~ inglesa; Humberto é com "u" e não necessita de "e" antes do "b"; acrobacias não se escreve com "v"; campeão escreve-se com "e".

1. O texto que se segue apresenta diversas incorrecções. Assinala-as e corrige-as, usando para tal o espaço existente entre as linhas.

"A adolescência ^e uma fase muito difícil ultrapassar ^{E'} mais uma fase da maloqueira, onde temos curiosidade de saber as coisas mais malucas que possa haver aber."

aber.
A adolescência ^{começa} começa a partir dos 12 anos, ^{é quando começamos} é coando comessa-mos a ter corpo para trabalhar, a crer ter as suas coisas, ser ^{independente} "depermdente" ^{dinheiro} ter o seu denheiro para comprar as suas coisas.

Eu por exemplo, ^{deu-me} deome na telha de comprar uma moto, trabalhava numa oficina de motos e por acaso ^{estava lá} tava lá uma moto porreira, pequena, ^{barata} varata anda bem. ^{era} era mesmo ^{ideal} edial para ir para o ^{cross} cross.

Num certo dia, a minha aldeia organiza uma concentração de motares em que festejaram com Homeberto Ribeiro o campeão Nacional de acrobacias de moto. (...)"

José (15 anos de idade, 9º ano de escolaridade)

2. Explica, uma a uma, as correcções que fizeste.

e - e' (plus um acento) verbo ser

take - take (mudaí o z pelas)

difficil - difícil (pus um acento), depois pus um ponto final

e - É (minúscula para maiúscula e pus um acento)

maloqueira - maluqueira (mudei o o para u)

correlacione: curriculada

* comsentrarção - concentrarção (mudei o m pelo n e o s pelo c)

Homerberto - Humberto (tirei o o e pus um u e tirei depois o e)

acrovacias - acrotacias (troqueio v pelo 5)

- *
 tava - estava (verbo estar, a palavra estava abreviada)
 la - lá (pus um acento)
 varata - barata (mudei o v por um b), depois pus um ponto final.
 era - Era (porque pus um ponto final antes)
 edial - ideal - (troquei o e por um i e o i pelo e depois)
 creasse - creas (tirei o e)

saver - saber (mudei o v para b)

maloras - malucas (mudei o o para u)

aberr - haver (verbo haver)

cermessa - começa (mudei os ss para ç) / e - é (porque pus antes um ponto final)

coando - quando (mudei o co por qu)

comessamos - começamos (mudei os ss para ç)

dependente - independente (pus o sentido da frase a rabaz quer ser independente)

dinheiro - dinheiro (mudei o e por i)

doume - deu-me (mudei o o por u e pus um hífen) *

3. Quais das incorrecções que encontraste devem-se, no teu entender, ao desconhecimento de regras da...

... ortografia "pura"? fase, difícil, independente, começamos, dinheiro, barata, concentração, maluqueira, malucas, ideal, Humberto, estava, lá, começa, haver

... ortografia baseada em morfologia? começamos, independente

... sintaxe? ponto final, vírgulas

... adequação do registo? deu-me no telho

1. O texto que se segue apresenta diversas incorrecções. Assinala-as e corrige-as, usando para tal o espaço existente entre as linhas.

"A adolescência ^e uma ^{faze} ^{difícil} muito ^{ultrapassar} difícil de ^{faze} ultrapassar, e mais uma ^{faze} da ^{maloqueira} maloqueira, onde temos ^{curiosidade} curiosidade de ^{saber} saber as coisas mais ^{malecas} malocas que possa ^{haver} haver ^{aber} ^{aber}.

aber.
A adolescência ^{começa} começa a partir dos 12 anos, ^{quando começamos} é coando comessa-mos a ter
^{querer} corpo para trabalhar, a crer ter as suas coisas, ser ^{independente} "dependente", ^{dinheiro} ter o seu denheiro
para comprar as suas coisas.

para cumprir as suas coisas.

Eu por exemplo deome na telha de comprar uma mota, trabalhava numa oficina de motos e por acaso tava la uma mota porreira, pequena, varata, anda bem.

Num certo dia, a minha aldeia organiz^{organizou} uma concentração^{concentração} de motares, em que festejaram com Humberto Ribeiro o campeão Nacional de acrobacias^{acrobacias} de mota. (...)”

José (15 anos de idade, 9º ano de escolaridade)

2. Explica, uma a uma, as correcções que fizeste.

2. Explica, uma a uma, as incorreções que fizeste.

e - estava ^{sem} ~~sem~~ acento; "passo-estava mal porque ^{tinha} ~~em vez~~ em vez de s;
difficil - faltava um acento no i; ultrapassar - tava errado porque
não se escreve com esse sim, ul; depois pus um ponto final por dar
uma boa intuição à frase; e - porque ao começar uma frase deve ser
com letra maiúscula e faltava-lhe um acento; malha, era - está mal
escrito porque em vez do "o" é um "u"; curiosidade está mal porque
em vez de ter um "o", como de escrever "esta" (correcto com um "u"; saber -
está mal porque não é com um "u" e sim com um "o"; malicios não está
escrito como deve ser no texto em vez "o" é e um "u"; traver, ~~em~~ no texto
está escrito com um grande erro, porque é um verbo, mas em vez disso
põe a palavra sem "h" e com um "b"; começa - não é com "ss" é sim com "ç"
quando - está mal escrito em dois sítos não é e noru; começamos - esta
mal escrito porque não é separado por ifen; ~~se~~ -

que ser - no texto está mal porque não tem "q" nem "u", independente, nem sequer
 é isso que está escrito, mas era o que ele queria dizer; deu-me - isto é um erro que
 nem se escreve, nem existe, a palavra ~~esta~~ está toda mal - trabalhava - esta mal
 apenas ~~ela~~ trocou o "b" por "v"; lá - apenas lhe faltava uma acento, barata - no facto esta
 com um "N" mas escreve-se com "n"; andava - ele escreveu só o tempo em vez de
 andava, escreveu andava, era ao começar uma frase e ~~es~~ com maiúsculas e não minus
 culas como ele escreveu, ideal, aqui ele em vez de "e" escreveu com "é", e assim eles
 escreveram com dois "s" e não se escreve só com um "s", organizou - está no
 tempo errado ~~está~~ não se sabe o tempo das palavras, concentrado tem
 dois "s" no "n" escreveu com "m" e no "s" escreveu com "z", Humberto (se era o
 que ele queria dizer) tem o "i" a mais a seguir ao "n", actobacias mais
 uma vez trocou o "h" por "v". As irregularidades ~~e~~ e os pontos finais
 que coloquei em várias situações para perceber que com estas as
 frases fazem muito mais sentido.

3. Quais das incorrecções que encontraste devem-se, no teu entender, ao
 desconhecimento de regras da...

... ortografia "pura"? passo, difícil, começamos, dinheiro,
barata, concentração, maliqueia, malucas, ideal
Humberto, estava, lá, começa, haves

... ortografia baseada em morfologia? começamos, independentemente

... sintaxe? ponto final, vírgulas

... adequação do registo? deu-me na telha

* dinheiro ~~está~~ está mal escrito em vez de "e" e "i"!

1. O texto que se segue apresenta diversas incorrecções. Assinala-as e corrige-as, usando para tal o espaço existente entre as linhas.

"A adolescência ^e uma ^{fase} faze muito ^{difícil} diffícil de ^{ultrapassar} outrapassar, ^e mais uma ^{fase} faze da ^{maloqueira} maloqueira, onde temos ^{coroísidade} coroísidade de ^{saber} saver as coisas mais ^{málocas} malocas que possa ^{haber} aber.

A adolescência ^{começa} começa ^{gratizar} a partir dos 12 anos, ^e ^{quando} é coando ^(começamos) começa-mos a ter corpo para trabalhar, a ^{querer} crer ter as ^{nosso} suas coisas, ser ^{independente} "dependente", ter o ^{nosso dinheiro} seu dinheiro para comprar ^{nosso} as suas coisas.

Eu, por exemplo, deome ^{devo} na telha ^{a ideia} de comprar uma moto, ^{trabalhava} trabalhava numa oficina de motos e por acaso ^{achava lá} tava lá uma moto porreira, pequena, ^{havia a ideia} varata anda bem, ^{era} era ^{ideal} mesmo ^{caro} edial para ir para o crosse.

Num certo dia, a minha aldeia ^{organiza} organiza uma ^{concentração} concentração de motares, em que ^{celebraram} celebraram com ^{Humberto} Humberto Ribeiro, o ^{campeão} campeão Nacional de ^{acrobacias} acrobacias de moto. (...)"

José (15 anos de idade, 9º ano de escolaridade)

2. Explica, uma a uma, as correcções que fizeste.

[illegible]

3. Quais das incorrecções que encontraste devem-se, no teu entender, ao desconhecimento de regras da...

... ortografia baseada em morfologia? ~~dependência~~ - Consoantes; vogais; sílabas;
dependência; ~~vogais~~; *; *; *

... adequação do registo? interpessoal; obeso; acordado; come; tava de; viroto;
emrise; lanchento; comperto; aurovelica.

1. O texto que se segue apresenta diversas incorrecções. Assinala-as e corrige-as, usando para tal o espaço existente entre as linhas.

"A adolescência ^é ^{fase} ^{difícil} ^{ultrapassar} ^e ^{fase} uma ^{maluqueira} ^{curiosidade} ^{saber} ^{malucas} ^{maluqueira}, onde temos ^{coroissidade} ^{saver} as coisas mais ^{malucas} que possa ^{haver} ^{aber}.

A adolescência ^é ^{quando começamos} comessa a partir dos 12 anos, ^é ^{independente} ^{dinheiro} coando ^{comessa-mos} a ter corpo para trabalhar, a ^{crer} ter as suas coisas, ser ^{depemdente} ter o seu ^{denheiro} para comprar as suas coisas.

Eu por exemplo, ^{dei-me} ^{estava lá} ^{barata andava} deome na telha de comprar uma mota, trabalhava numa oficina de motos e, por acaso, ^{era} ^{ideal} ^{cross} ^{era} ^{mesmo} ^{edial} para ir para o ^{crosse}.

Num certo dia, a minha aldeia ^{organizou} ^{concentração} organiza uma ^{itumbecto} ^{campeão} ^{acrobacias} comsentrção de motares em que festejaram com ^{Homeberto} ^{campeão} ^{acrobacias} Homeberto Ribeiro, o ^{campeão} Nacional de ^{acrobacias} acrovacias de mota. (...)"

José (15 anos de idade, 9º ano de escolaridade)

2. Explica, uma a uma, as correcções que fizeste.

~~Bus acentos, vírgulas, corriji palavras que estavam mal escritas, ponto final.~~
~~e - está sem acento (é); faz-e-está mal escrito (fase); difícil - falta acento (difícil); ultrapassar - está mal escrito (ultrapassar); e - está sem acento (é); faz-e-está mal escrito (fase); maluqueira - está mal escrito (maluqueira); coroisidade - está mal escrito (curiosidade); saver - está mal escrito (saber); abez - está mal escrito (haver); • (ponto final) - fica melhor; e - tinha que ser maiúsculo porque é seguido de um ponto final; coando - está mal escrita (quando);~~

comessa - mrs - está - mal escrito (começamos);
dependente - está - mal escrito, além disso o
rapaz queria utilizar outra palavra (independente); , - fica
melhor; deome - está - mal escrito (deu-me);
teve - está - mal escrito, lá - falta o acento (lá);
varata - está mal escrito (barata); anda - a forma do
verbo está incorrecta (andava); era - está seguido de um
ponto final por isso deve ser escrito em maiúsculas (Era);
edial - está mal escrito (ideal); crosse - está mal escrito
(cross); organiza - a forma do verbo está incorrecta (organizava);

3. Quais das incorrecções que encontraste devem-se, no teu entender, ao
 desconhecimento de regras da...

... ortografia "pura"? fase, difícil, começamos, dinheiro,
barata, concentração, maluqueira, malucas,
ideal, Humberto, estava, lá, começa, haver

... ortografia baseada em morfologia? começamos, independente

... sintaxe? ponto final, vírgulas

... adequação do registo? deu-me na telha

* consenteação - está mal escrito (concentração);
Hombeerto - está mal escrito (Humberto); campeão - está
mal escrito (campeão); acrovacias - está mal escrito
(acrobacias); denheiro - está mal escrito (dinheiro)

1. O texto que se segue apresenta diversas incorrecções. Assinala-as e corrige-as, usando para tal o espaço existente entre as linhas.

"A adolescência é uma fase muito difícil de ultrapassar, e mais uma fase da maturação, onde temos corrosividade de saber as coisas mais malucas que possa haver.

A adolescência começa a partir dos 12 anos, é quando começamos a ter corpo para trabalhar, a querer ter as nossas coisas, ser "dependente", ter o nosso dinheiro para comprar as nossas coisas, etc.

Eu, por exemplo, ^{deu-me} deome ^{cabale} na telha de comprar uma moto, trabalhava numa
oficina de motos e, por acaso, ^{estava} tava ^{muito giro. Era bonita, andava bem...} lá uma moto porreira pequena varata anda bem)
era mesmo ^{ideal} edial para ir para o crosse.

Num certo dia, a minha aldeia ^{organizou} ^{com satisfação} uma consagração de motares em que ^{o Humbersto} festejaram com Homeberto Ribeiro o campeão Nacional de ^{aerobatics} acroavacias de mota. (...)"

José (15 anos de idade, 9º ano de escolaridade)

2. Explica, uma a uma, as correcções que fizeste.

2. Explica, uma a uma, as correções que fizeste.

* faíze - troca do "z" pelo "s"; * ẽ - encheção do acento; dif. eil - colocação do acento na 3ª "i"; mutapassou - troca do "au" pelo "ul"; finalização de frase e iniciação de uma nova frase acrescentando um acento ao "i"; maloqueira - troca do "o" pelo "u"; gentilmente do virgula; escurisidade - troca de "enri" por "euio"; Saves - troca do "v" pelo "b" me loais - troca do "a" pelo "u"; aber - acrescenta-se um "h" e tro e-se o "b" pelo "v"; comessa - troca-se os "ss" pelo "ç"; Para a frase fica melhor gentileza - "... e coando"; põem-se um ponto final e começa-se a frase com "e"; Oer - modifica-se para "querer"; fica melhor trocar

"Seus" por "nesses"; dependente - modifica-se para independente;
 Seu dinheiro - troca-se por o nosso dinheiro; acrescenta-se
 uma vírgula e etc.; coloca-se "por exemplo" entre ví-
 rgulas e troca-se "depois" por "depois"; "telha" é uma espé-
 cie de telha, que pode ser trocada por "cabeça"; finali-
 za-se a frase com um ponto final e coloca-se "também"
 vai com letra minúscula; troca-se "por causa" entre
 vírgulas; "tava lá" passa a "estava lá"; "passou-se pouco
 na estrada anda bem" troca-se por "muito grata. Escor-
 mata, andava bem"; "e daí" é com "i" no interior; *

3. Quais das incorrecções que encontraste devem-se, no teu entender, ao desconhecimento de regras da...

... ortografia "pura"? _____

... ortografia baseada em morfologia? _____

... sintaxe? _____

... adequação do registo? _____

* a seguir a "da" coloca-se uma vírgula; o verbo tem que concordar com a frase por isso passa a "organizou"; concentração e com "n"; o nome do campeão é Humberto; como a seguir ao nome do campeão vem a sua característica, tem que haver uma vírgula a separar; aeroclas - troca-se o "v" pelo "b".

1. O texto que se segue apresenta diversas incorrecções. Assinala-as e corrige-as, usando para tal o espaço existente entre as linhas.

"A adolescência ^é uma ^{fase} ~~faze~~ muito ^{difícil} ~~difficil~~ de ^{ultrapassar} ~~outrapassar~~, ^é ~~mais~~ uma ^{fase} ~~faze~~ da ^{qualquer} ~~maloqueira~~, onde temos ^{curiosidade} ~~coroisidade~~ de ^{saber} ~~saver~~ as coisas mais ^{malucas} ~~malocas~~ que possa ^{haver} ~~aber~~.

A adolescência ^{começa} ~~comessa~~ a partir dos 12 anos, ^{quando} ~~coando~~ ^{começamos} ~~comessa-mos~~ a ter corpo para trabalhar, a ^{querer} ~~crer~~ ter as ^{nossas} ~~suas~~ coisas, ser ^{independente} ~~depemdente~~, ter o ^{nosso} ~~seu~~ dinheiro para comprar as ^{nossas} ~~suas~~ coisas.

Eu por exemplo ^{dei uma} ~~deome~~ na telha de comprar uma mota, trabalhava numa oficina de motos e por acaso ^{estava lá} ~~tava~~ ^{uma} ~~la~~ mota porreira, pequena, ^{barata} ~~varata~~, ^{andava} ~~anda~~ bem, era mesmo ^{ideal} ~~edial~~ para ir para o ^{cross} ~~crosse~~.

Num certo dia a minha aldeia ^{organizou} ~~organiza~~ uma ^{concentração} ~~comsentrção~~ de motares em que festejaram com ^{Humberto} ~~Homeberto~~ Ribeiro o ^{campeão} ~~campião~~ Nacional de ^{acrobacias} ~~acrovacias~~ de mota. (...)"

José (15 anos de idade, 9º ano de escolaridade)

2. Explica, uma a uma, as correcções que fizeste.

- é falta de acento, pois é uma forma verbal do verbo ser, fase escreve-se com s e não z, difícil duas palavras agudas que levam acento, qualquer escreve-se com u, porque a palavra primitiva, talvez eu se escreve com u; curiosidade escreve-se com c e não q; ultrapassar escreve-se com u; saber escreve-se com b; dinheiro escreve-se com i; haver escreve-se com h e v; começa escreve-se com ç; quando escreve-se com qu; começamos escreve-se com ç e não tem hífen; querer, porque

é este verbo que deve ser usado; ~~nao~~ nao, porque o determinante usado teu que
 se este, relativamente ao sentido da frase, independente, porque o significado
 da palavra é diferente; ~~nao~~ nao, porque o determinante foi nao emprego; dinheira,
~~escreve-se~~ com hi; ~~nao~~ nao, porque o determinante foi nao emprego; dinheira, porque
~~escreve-se~~ com hi em estava, porque falta o m; lá falta o acento, basta,
~~escreve-se~~ com b, andava, porque a forma verbal está nao ideal, primeira é o
é depois o é, reass escreve-se nao é, organizou, a forma verbal foi nao escrita.*

3. Quais das incorrecções que encontraste devem-se, no teu entender, ao desconhecimento de regras da...

... ortografia "pura"? é difícil, fase, saber, conheçamos, dinheira, lá

... ortografia baseada em morfologia? qualquer, qualbras, curiosidade, ultra-
passar, basta, ideal, ~~nao~~ nao, concentração, Hu liberto, emprego, acrobacias

... sintaxe? todas as vírgulas, andava, organizou

... adequação do registo? nao, quero, nao, independente, nao, nao,
dinheira, estava

* concentração escreva-se com l e o com c; Humberto escreva-se com u e não leu a; campião escreva-se com a; acrobacias escreva-se com b; as vírgulas que faltavam, deviam separar os nomes e as ações.

1. O texto que se segue apresenta diversas incorrecções. Assinala-as e corrige-as, usando para tal o espaço existente entre as linhas.

é fase difícil ultrapassar fase
 "A adolescência é uma fase muito difícil de ultrapassar. É mais uma fase da
 maluqueira, onde temos curiosidade de saber as coisas mais malucas que possa
 haver.
 começa É quando começamos
 A adolescência começa a partir dos 12 anos, é quando começamos a ter
 independente dinheiro
 corpo para trabalhar, a crer ter as suas coisas, ser "dependente", ter o seu dinheiro
 para comprar as suas coisas.
 deu-me Trabalhava
 Eu por exemplo deome na telha de comprar uma moto, trabalhava numa
 estava oficina de motos e por acaso tava lá uma moto porreira, pequena, varata, anda bem.
 Era ideal cross
 era mesmo ideal para ir para o cross.
 organizou concentração
 Num certo dia, a minha aldeia organiza uma concentração de motares em que
 Humberto acrobacias
 festejaram com Humberto Ribeiro, o campeão Nacional de acrobacias de moto. (...)"

José (15 anos de idade, 9º ano de escolaridade)

2. Explica, uma a uma, as correcções que fizeste.

É - pus acento porque não tinha.
 fase - estava com "z" e é com "s".
 difícil - estava ~~se~~ sem acento no segundo "i" e é com acento.
 ultrapassar - não tem o "o" no início, e depois pus um
 ponto final e comecei com outra maiúscula "É".
 maluqueira - estava com "o" e é com "u".
 curiosidade - estava com "o" na primeira vogal e é com
 "u".
 saber - estava com "v" e é com "b".
 malucas - estava com "o" e é com "u".
 haver - leva "h" no início e é com "v" em vez de "b".

dinheiro - é com "i" em vez do "e"

Começa - é com "ç" em vez de "ss"

• - pus um ponto final e depois comecei com
letra maiúscula "E"

Quando - Estava com "co" no início e é com "qu"
começamos estava separado e é junto, estava com "ss"
e é com "ç"

Independente - e ~~fo~~ tinha dependente mas correcta-
mente é independente, a seguir pus uma vírgula.

Deu-me - é separado e é com "u"

• - depois pus ponto final e comecei com letra maiúsc.

3. Quais das incorrecções que encontraste devem-se, no teu entender, ao cula. *
desconhecimento de regras da...

... ortografia "pura"? foe, difícil, começamos, dinheiro,
barata, concentração, maluqueira, malucas,
ideal, Humberto, estava, lá, começa, haver

... ortografia baseada em morfologia? começamos, independente

... sintaxe? ponto final, vírgula

... adequação do registo? "deu-me na telha"

* Estava - estava abreviado para "tava" mas correctamente é "estava". Depois separei os adjectivos que qualificam a nota por vírgulas.

Beata - estava com "u" no início e é com "b"

Andava - estava "anda" mas ficava com ^{mais} sentido com andava. Depois pus ponto final e comecei com letra maiúscula "Era".

Ideal - estava tracejado, primeiro é um "i" e depois é um "e".

Cross - é sem "e" no fim.

Organizou - estava sem sentido com "organiza", e fica com sentido com "organizou"

* Concentração - * estava "concentração" e é "concentração"

Humberto - é com um "u" em vez do "o"

Acrobacias - estava "acrovacias" e é "acrobacias"

1. O texto que se segue apresenta diversas incorrecções. Assinala-as e corrige-as, usando para tal o espaço existente entre as linhas.

"A adolescência é uma ^{fase} ~~faze~~ muito ^{difícil} ~~difficil~~ de ^{ultrapassar} ~~outrapassar~~, e mais uma ^{fase} ~~faze~~ da ^{maluquice} ~~maloqueira~~, onde temos ^{curiosidade} ~~coroisidade~~ de ^{saber} ~~saver~~ as coisas mais ^{malucas} ~~malocas~~ que possa ^{haver} ~~aber~~.

A adolescência ^{começa} ~~comessa~~ a ^{partir} ~~partir~~ dos 12 anos ^{quando começamos} ~~coando~~ ^{comessamos} a ter corpo para trabalhar, a ^{querer} ~~crer~~ ter as ^{nossas} ~~suas~~ coisas, ser ^{independente} ~~depemdente~~ ^e ~~ter~~ o ^{nosso} ~~seu~~ dinheiro para comprar as ^{nossas} ~~suas~~ coisas.

Eu, por exemplo, ^{deu-me a ideia} ~~deome~~ na ^{"telha"} ~~telha~~ de comprar uma moto. Trabalhava numa oficina de motos e por acaso ^{estava lá} ~~tava~~ la uma moto ^{"porreia"} ~~porreia~~, pequena, ^{basta e que} ~~varata~~ ^{audaz} ~~anda~~ bem. Era mesmo ^{ideal} ~~edial~~ para ir ^{ao} ~~para~~ o ^{"crosse"} ~~crosse~~.

Num certo dia ^{as pessoas da organização} ~~a minha aldeia organiza~~ uma ^{concentração} ~~consentração~~ de motares, ^{para a qual} ~~em que~~ festejaram com ^{Humberto} ~~Homeberto~~ Ribeiro o ^{campeão} ~~campião~~ Nacional de ^{acrobacias} ~~acrovacias~~ de moto. (...)"

José (15 anos de idade, 9º ano de escolaridade)

2. Explica, uma a uma, as correcções que fizeste.

e - é → falta de acento
 pre-fase → escreve-se com "s" e não com "z"
 difícil-difícil → falta de acento
 outropassar-ultrapassar → esse prefixo
 e - é → falta de acento
 maluquice-maluquiceira → escreve-se com "i" e não com "o"

curiosidade - curiosidade → erro ortográfico
 saber - saber → escreve-se com "b" e não com "v"
 malocas - malucas → escreve-se com "u" e não com "o"
 aber - haver → escreve-se com "h" e com "v" e não "b"
 camesa - camisa → escreve-se com "ç" e não com dois "ss"
~~a peretia~~ ~~apriate~~ ~~escreve-se~~ ~~de acordo~~
 coaudo - quando → escreve-se com "q" e com "u"



3. Quais das incorrecções que encontraste devem-se, no teu entender, ao desconhecimento de regras da...

... ortografia "pura"? faze, e, difícil, maloqueira, curiosidade, saber, malocas, aber, camesa, coaudo, camesa-uos, (criar), deulheiro, decuo, varata, edial, cousemhação, campeão, acrovacão.

... ortografia baseada em morfologia? autopassar, difícil, faze, maloqueira, saber, aber, camesa, coaudo, camesa-uos, deulheiro, telha, varata, edial, crosse, Houeberto, campeão, acrovacão.

... sintaxe? todas as faltas de vírgulas e pontos finais

... adequação do registo? "dependente", telha, paneira, crosse

começamos - mos - começamos → escreve-se tudo junto e com "s"

~~querer~~ - querer → erro ortográfico, ~~querer~~ é um verbo que ^{quer} dizer ^{adecorar} suas - vossas → o ~~determinante~~ estava mal aplicado.

"dependente" - independente → ~~erro~~ erro ortográfico (dependente) e a palavra ^{correcta} é independente para dar o sentido correcto à frase.

seu - vosso → o ~~determinante~~ está mal aplicado.
deuheiro - diuheiro → escreve-se com "i" e não com "e"
suas - vossas → o determinante está mal pois tem de ser "vossas" para caracterizar as coisas.

deoue - deu-me → é um verbo com reflexo de sujeito e está com erro ortográfico, pois escrevesse com "u" não é pegado ao "sujeito"

deoue na telha - tive a ideia → esta expressão não está muito correcta no português escrito e cada vez que se usa este tipo de registo de linguagem ~~(deu)~~ convém que venha entre aspas.

tava lá - estava lá → este é um erro que passa do português falado para o português escrito e falta um acento no "lá".

porreira - "porreira" → mais uma expressão do português falado que quando escrita convém vir entre aspas.

porreira, pequena varata anda bem → "porreira", pequena, barata e que anda bem → "porreira" deve vir entre aspas por não ser um português muito correcto pelo menos escrito, barata escrevesse com "b" e não com "v", mudei o tempo do verbo, porque acho que soa melhor, as vírgulas devem estar lá, porque é uma enumeração e o ponto final para terminar a enumeração.

edial - ideal → erro ortográfico, escrevesse com "i"

pára - ao → acho que soa melhor

crosse - "crosse" → deve vir entre aspas, pois ~~ela~~ a palavra é um toponímico se e não crosse, isto é uma abreviatura e erro do português falado

Nuu certo dia - Num certo dia, → deve levar vírgula, porque numa frase se ~~(se)~~ o complemento circunstancial de lugar deve vir entre vírgulas.

...a minha aldeia organiza - as pessoas da minha aldeia organizaram → soa melhor e além disso o verbo tem que concordar com o sujeito.

consequência - consequência → escrevesse com "u" e "c".

...de motanes - de motanes, → a vírgula fica a separar orações.

...em que festejaram com Humberto Ribeiro → ...para a qual convidaram Humberto Ribeiro, → soa melhor e além disso não estava com muito sentido apesar de se perceber Humberto tem erro ortográfico, a vírgula separa orações e fica bem, porque a informação seguinte vem caracterizar Humberto.

campeão - campeão → escrevesse com "e" e não com "i" erro do português falado. / acrovações - acrobacias → escrevesse com "b" e não com "v"

1. O texto que se segue apresenta diversas incorrecções. Assinala-as e corrige-as, usando para tal o espaço existente entre as linhas.

"A adolescência é uma ^{fase} ~~faze~~ muito difícil de ^{ultrapassar} ~~outrapassar~~, é mais uma ^{fase} ~~faze~~ da ^{malagueira} ~~maloqueira~~, onde temos ^{ciosidade sobre} ~~coroisidade~~ de ^{saber} ~~saver~~ as coisas mais ^{malucas} ~~malocas~~, que possa ^{haver} ~~haber~~ ^{aber}.

A adolescência ^{começa} ~~comessa~~ a partir dos 12 anos, é ^{quando começa-mos} ~~coando comessa-mos~~ a ter corpo para trabalhar, a ^{querer} ~~crer~~ ter as suas coisas, ser ^{dependente} ~~depemdente~~, ter o seu ^{dinheiro} ~~denheiro~~ para comprar as suas coisas.

Eu por exemplo, ^{deu-me} ~~deome~~ na telha de comprar uma mota, ^{estava} ~~trabalhava~~ numa oficina de motos e por acaso ^{estava} ~~tava~~ lá uma mota porreira, pequena ^{boa} ~~varata~~ anda bem era mesmo ^{idial} ~~edial~~ para ir para o crosse.

Num certo dia a minha aldeia ^{organizou} ~~organiza~~ uma ^{comemoração} ~~comsentração~~ de motares em que festejaram com ^{Homeberto} ~~Homeberto~~ Ribeiro o campeão Nacional de ^{acrobacias} ~~acrovacias~~ de mota. (...)"

José (15 anos de idade, 9º ano de escolaridade)

2. Explica, uma a uma, as correcções que fizeste.

✓ - faltava acento	/ sabez - tava mal escrito
faze - ^{tava mal escrito} (a-cresce-se para a)	malucas - tava mal escrito
difícil - faltava acento	haver - tava mal escrito
ultrapassar - tava mal escrito	começa - tava mal escrito
malagueira - tava mal escrito	quando - tava mal escrito
ciosidade - tava mal escrito	começa-mos - tava mal escrito

guezee - <u>tava mal escrito</u>	idial - <u>tava mal escrito</u>
(dependente) dependente - <u>tava mal escrito</u>	organizou - <u>tava no tempo</u>
diáliza - <u>tava mal escrito</u>	esecado
deu-me - <u>tava mal escrito</u>	consecução - <u>tava mal escrito</u>
Te balhar - <u>antes (p) eu pus ponto final antes</u>	Humberto - <u>tava mal escrito</u>
estava - <u>tava mal escrito</u>	acabarias - <u>tava mal escrito</u>
tarata - <u>tava mal escrito</u>	

3. Quais das incorrecções que encontraste devem-se, no teu entender, ao desconhecimento de regras da...

... ortografia "pura"? _____

... ortografia baseada em morfologia? _____

... sintaxe? _____

... adequação do registo? _____

1. O texto que se segue apresenta diversas incorrecções. Assinala-as e corrige-as, usando para tal o espaço existente entre as linhas.

"A adolescência é uma ^{fase} faze muito difícil de ^{ultrapassar} outrapassar, é mais uma ^{fase} faze da ^{maloqueira} maloqueira, onde temos ^{curiosidade} coroisidade de ^{saber} saver as coisas mais ^{malucas} malocas, que possa ^{haver} aber.

A adolescência ^{começa} comessa a partir dos 12 anos, é ^{quando começamos} coando comessa-mos a ter corpo para trabalhar, a ^{querer} crer ter as suas coisas, ser ^{dependente} depemdente, ter o seu ^{dinheiro} denheiro para comprar as suas coisas.

Eu por exemplo, ^{deu-me} deome na telha de comprar uma mota, ^{estava} trabalhava numa oficina de motos e por acaso ^{estava} tava lá uma mota porreira, pequena ^{varata} varata anda bem era mesmo ^{ideal} edial para ir para o crosse.

Num certo dia a minha aldeia ^{organizou} organiza uma ^{consentação} comsentração de motares em que festejaram com ^{Humberto} Homeberto Ribeiro o campeão Nacional de ^{acrobacias} acrovacias de mota. (...)"

José (15 anos de idade, 9º ano de escolaridade)

2. Explica, uma a uma, as correcções que fizeste.

é → faltava acento; fase → estava mal escrita; é difícil → faltava acento; ultrapassar → estava mal escrita; é → faltava acento; fase → estava mal escrita; maloqueira → esta mal escrita; curiosidade → tava mal escrita; saber e malucas → esta mal escrita; haver → tava mal escrita; começa → quando, começamos; querer → dependente; dinheiro, deu-me → estava mal escrita; trabalhava → a 1ª letra passou para uma maiúscula.

~~estava = lava mal escrito; lá = falta de acento e bruta =~~
~~estava mal escrita, tanto como idial gorgogijem, con-~~
~~secução, Humberto e associações.~~

3. Quais das incorrecções que encontraste devem-se, no teu entender, ao desconhecimento de regras da...

... ortografia "pura"? _____

... ortografia baseada em morfologia? _____

... sintaxe? _____

... adequação do registo? _____

1. O texto que se segue apresenta diversas incorrecções. Assinala-as e corrige-as, usando para tal o espaço existente entre as linhas.

"A adolescência e uma faze muito difícil de ultrapassar, e mais uma faze da malingueira, onde temos coroísidade de saber as coisas mais malocas que possa haber aber."

A adolescência ^{começa} começa a partir dos 12 anos é ^{quando} coando ^{começamos} começa-mos a ter corpo para trabalhar, a crer ter as suas coisas, ser "dependente" ^{dependente} ter o seu denheiro ^{para} comprar as suas coisas.

Eu por exemplo, ^{deu-me} deome na telha de comprar uma moto, trabalhava numa oficina de motos e por acaso ^{estava} tava ^{boa} la uma moto porreira, pequena, ^{barata} varata, anda bem ^{ideal} era mesmo ^{casse} edial para ir para o crosse. ^{conceitua}

Num certo dia a minha aldeia organiza uma consagração de motares em que festejaram com Homerbeto Ribeiro o campião Nacional de acrovacias de moto. (...)”

José (15 anos de idade, 9º ano de escolaridade)

2. Explica, uma a uma, as correcções que fizeste.

(Pia) Colocamos um acento no "é", porque é o verbo ser; mudamos o "z" para "s" porque estava mal escrito acrescentando um acento agudo no "difícil" e mudamos o "y" para "i" porque estava mal escrito e sabemos que o verbo é como "b" e não como "v"; palavras estavam mal escritas e o verbo fazer estava mal escrito.

A forma verbal começa, estava mal escrito e apertado e junto; quando é com "qu" e não com "cu"; a forma do verbo começa, não é com "ss" e é junto; quase não é a mesma coisa que casa (ou alguma coisa) e o pronome suas estava mal situado, deveria ser "nossas"; dependendo é com "n" e não está correcto o "seu" deveria ser "nosso"; distribuir é com "i" e foi necessário acrescentar uma vírgula por separar dos "conceitos". Acrescenta uma vírgula para fazer uma pequena pausa e o verbo "deix" estava mal ~~conjugado~~ conjugado; e o verbo estava também; lá tem acento e as vírgulas servem para fazer uma pausa. Breve é com "b" e não "v" e tem de estar entre vírgulas porque é um adjetivo; Ideal é com "i" e "d" e casa não leva "e" no final.

3. Quais das incorrecções que encontraste devem-se, no teu entender, ao desconhecimento de regras da...

... ortografia "pura"? frase, difícil, malucos, curiosidade, sabe,
malucas, banco, distribuir, quase, ideal, mais, bruxa,
Humberto, acrobacias, concentrado, lá

... ortografia baseada em morfologia? começa, começamos, deu-me,
estava

... sintaxe? as vírgulas

... adequação do registo? notas, nossa

* Precisava de uma vírgula, para separar uma ideia; concentrado é com "c" e o nome próprio Humberto é com "h" e por fim acrobacias é com "b".

1. O texto que se segue apresenta diversas incorrecções. Assinala-as e corrige-as, usando para tal o espaço existente entre as linhas.

"A adolescência é uma faze diffícil ultrapassar é mais uma faze da maluqueira, onde temos curiosidade de saber as coisas mais malucas que possa haber aber.

A adolescência começa a partir dos 12 anos é quando começamos a ter corpo para trabalhar, a querer ter as nossas coisas, ser dependente, ter o nosso dinheiro para comprar as nossas coisas.

Eu por exemplo deu-me na telha de comprar uma mota, trabalhava numa oficina de motos e por acaso estava lá uma mota porreira, pequena, barata, anda bem era mesmo ideal para ir para o cross.

Num certo dia a minha aldeia organiza uma concentração de motares em que festejaram com Hernberto Ribeiro, o campeão Nacional de acrobacias de mota. (...)"

José (15 anos de idade, 9º ano de escolaridade)

2. Explica, uma a uma, as correcções que fizeste.

é, coloquei um ^{acento porque sem acento fica "i"} ~~(assento)~~; faze - coloquei com um s, ultrapassar, tirei o a, porque não estava lá a fazer nada e puz o i; maluqueira, tirei o a, pois correctamente escreve-se com u; curiosidade, tirei o o, e puz o u, que é assim que se escreve e troquei o a, para 2º "lugar" e puz o i, em 1º "lugar"; saber, pois o tempo verbal estava mal escrito; malucas, mudei o a, pelo u, pois é assim que se escreve bem; haber, coloquei o h, e mudei o b, para o v, pois o tempo

verbal estava completamente mal escrito; começa, estava mal escrito no tempo verbal; apartir, juntei o a, com o, partir, pois acho que não existe essa palavra "separada"; quando, tirei o c, e o n, pois estava "super" mal-escrito; começamos, tirei os dois, os, e juntei o "mos", estava mal escrito; querer, tirei o c, e puz o, qu, ; nossas, tirei o, suas, que ficou mal naquela frase; dependente, substitui o, m, pelo, n, ; neste, substitui o seu pois também não se "enquadrava" naquela frase; dinheiro, puz o, i, pois não existe essa palavra →
(parte de trás da folha)

3. Quais das incorrecções que encontraste devem-se, no teu entender, ao desconhecimento de regras da...

... ortografia "pura"? (~~faze~~); (~~dinheiro~~); lá ; difícil ; fase ; sabe ; é ; maluqueira ; malucos ; apartir ; quando ; dependente ; dinheiro ; borata ; ideal ; Humberto ; comperão ; acrobacias

... ortografia baseada em morfologia? começa-mos ; comisidade ; ~~habea~~ ; querer ; deu-me ; começa ; organizou

... sintaxe? todas as vírgulas que coloquei ; (~~difficil~~) ; (~~As~~) ; (~~comperão~~) ; nossas ; ~~nossa~~ ;

... adequação do registo? (~~decome~~) ; estava ; comato ; havea ; concentração ;

não existe com ,e, ; (~~deu-me~~) deu-me, separei o "ome" e mudei o ,o, para ,u, ; o tempo verbal estava mal escrito; estava , coloquei o ,es, pois o tempo estava incompleto; lá, coloquei o (~~essento~~) uento; barata, (~~e~~) substituí o ,v, pelo ,b, ; ideal, substituí o ,e, pois a palavra edial não existe; cross, penso que não lra o ,e, ; concentração, substituí o ,m, pelo ,n, e o ,s, pelo ,c, ; Humberto, escrevi correctamente o nome porópo, o nome "Homberto" não existe sequer!; campeão, substituí o ,i, pelo ,e, ; e em acrobacias, substituí o ,v, pelo ,b, . Na na maior parte das palavras não sei porque se escreve essa palavra dessa maneira, como estou habituada a escrevê-la correctamente, já é hábito e não consigo imaginar ou melhor não sei mesmo mesmo como explicar. Durante o texto também coloquei algumas vírgulas, pois achei que devia separar os nomes e na frase "vi" que devia (pelo) colocar aí uma vírgula.

1. O texto que se segue apresenta diversas incorrecções. Assinala-as e corrige-as, usando para tal o espaço existente entre as linhas.

"A adolescência é uma ^{fase} ~~faze~~ muito ^{difícil} ~~difficil~~ de ^{ultrapassar} ~~ultrapassar~~; é mais uma ^{fase} ~~faze~~ da ^{maloqueira} ~~maloqueira~~, onde temos ^{curiosidade} ~~coroisidade~~ de ^{saber} ~~saver~~ as coisas mais ^{malucas} ~~malocas~~ que possa ^{haver} ~~haber~~ ^{aber}.

A adolescência ^{começa} ~~comessa~~ a ^{partir} ~~partir~~ dos 12 anos, é ^{quando} ~~coando~~ ^{começamos} ~~comessa-mos~~ a ter corpo para trabalhar, a ^{querer} ~~crer~~ ter as ^{nossas} ~~suas~~ coisas, ser ^{independente} ~~depemdente~~, ter o ^{nosso dinheiro} ~~seu~~ dinheiro para comprar as ^{nossas} ~~suas~~ coisas.

Eu, por exemplo, ^{deu-me} ~~deome~~ na telha de comprar uma mota, ^{trabalhava} ~~trabalha~~ numa oficina de motos e, por acaso, ^{estava lá} ~~tava~~ ^{uma} ~~la~~ mota porreira, pequena, ^{bem} ~~varata~~ ^{anda} ~~anda~~ bem... ^{era} ~~era~~ mesmo ^{ideal} ~~edial~~ para ir para o ^{cross} ~~crosse~~.

Num certo dia, a minha aldeia ^{organizou} ~~organiza~~ uma ^{concentração} ~~comsentrção~~ de ^{motards} ~~motares~~ em que festejaram com ^{Humberto} ~~Horneberto~~ Ribeiro o ^{campeão} ~~campião~~ Nacional de ^{acrobacias} ~~acrovacias~~ de mota. (...)"

José (15 anos de idade, 9º ano de escolaridade)

2. Explica, uma a uma, as correcções que fizeste.

- "é" (^{precisa} ~~tem~~ falta) de acento para ser a 3ª pessoa do verbo ser no Presente; - "faze" e "faze" são se utiliza no verbo "fazer"; - "difficil" tem de levar acento no segundo "i" segundo se lê de acordo com a pronúncia; - "ultrapassar" - está graficamente incorrecto; - "maloqueira", para se ler da maneira correcta, tem de ter "u" em vez de "o"; - "coroisidade", está escrito da maneira correcta como ele, acabou, diz o próprio; - "saver" se tem e "v" não é uma forma do verbo "saber"; - "malucas" é o feminino caso de "maloqueira"; - "have" porque o verbo "aver" não existe; - "começa" porque o verbo "começar" escreve-se com "ç"; - "quando" porque "coando" é o gerúndio do verbo "coar"; - "começamos", é o mesmo caso do "começa"; - "querer", porque "crer" é o infinitivo do mesmo verbo que significa "acreditar", e "querer" significa "desejar"; - "nossas" porque foi mal utilizado o determinante "suas" naquele contexto. →

3. "independente", porque "dependente" significa depender de algo / alguém e o que os adolescentes pensam o acidentalmente o contrário disso; - "vosso", novamente ~~é~~ o determinante foi mal utilizado, pois naquele contexto refere-se à 2ª pessoa do plural e não à terceira pessoa; - "diabreito" foi mal escrita a palavra (~~diabro~~) pois trocou o "e" pelo "i"; - "hossas", foi mal utilizado o determinante naquele contexto; - "deu-me", a palavra tem de levar hífen para indicar a posse (neste caso, a 1ª) que possui o objecto; - "trabalhava", p. tem de começar com ponto final, esta frase, porque se vai começar a explicar o "porque" de ele fazer uma carta; - "estava lá" porque a forma como ele escreveu era a forma como ele falou; - "brata" a palavra sem de outras palavras se troca "v"; - "andava" o verbo tem de estar no passado porque toda a acção acontece no passado; - "era" - porque no final das descrições, a descrição final deve estar apoiada por um ponto final; - "ideal" talvez ~~tema~~ um erro no vogal; - "organiza", porque a expressão "num certo dia" indica que a acção aconteceu no passado; - "concentração" porque se escrevesse com "s" teria outro som; - "Humberto" porque o nome é mesmo assim que se escreve; *

3. Quais das incorrecções que encontraste devem-se, no teu entender, ao desconhecimento de regras da...

... ortografia "pura"? (~~é, difícil, é, estava lá, carosidade~~)
(~~é, difícil, carosidade~~) é, difícil, carosidade
lá,

... ortografia baseada em morfologia? (~~malapropria, saber, quando~~)
(~~começa~~) (~~malapropria, saber, malocas~~)
(~~começa, quando, começamos, independente~~)
malapropria, saber, malocas, comessa, coando, comessa-mos
dependente *
... sintaxe? (~~deu-me~~) (~~hossas, nassas~~) suas, seu, suas
trabalhava, anda, era, organiza, nacional

... adequação do registo? (~~ultrapassar, fosse, haver~~) (~~fosse,~~
~~ultrapassar, haver, fazer~~) faz, ultrapassar,
abaix, case, diabreito, lava, edial, case
Humberto, campião, acroacias

* ... deome, varata, comsentnação

* - "caupet", novamente uma vogal mal aplicada; - "aacional" não
reconhe de esta unidade; - "aendocias", com "u" final outro som.

1. O texto que se segue apresenta diversas incorrecções. Assinala-as e corrige-as, usando para tal o espaço existente entre as linhas.

"A adolescência ^é ~~uma~~ ^{fase} ~~faze~~ muito ~~difficil~~ ^{difícil} de ~~outrapassar~~ ^{ultrapassar}, ~~e~~ ^é mais uma ~~faze~~ ^{fase} da ~~maloqueira~~ ^{maloqueira}, onde temos ~~coroisidade~~ ^{curiosidade} de ~~saver~~ ^{saber} as coisas mais ~~malocas~~ ^{malucas} que possa ~~aber~~ ^{aver}.

A adolescência ~~comessa~~ ^{começa} a ~~partir~~ ^{apartir} dos 12 anos ~~é~~ ^{quando} ~~coando~~ ^{começamos} ~~comessa-mos~~ a ter corpo para trabalhar, a crer ter as ~~suas~~ ^{nossas} coisas, ser ~~"depemdente"~~ ^{independente} ter o ~~seu~~ ^{nosso} ~~denheiro~~ ^{dinheiro} para comprar as ~~suas~~ ^{nossas} coisas.

Eu, por exemplo, ~~deame~~ ^{deamo} na telha de comprar uma moto, trabalhava numa oficina de motos e por acaso ~~tava la~~ ^{estava lá} uma moto porreira, pequena, ~~varata~~ ^{barata}, anda bem era mesmo ~~edial~~ ^{ideal} para ir para o crosse.

Num certo dia a minha aldeia organiza uma ~~comsentração~~ ^{concentração} de motares em que festejaram com ~~Homeberto~~ ^{Humberto} Ribeiro, o campeão Nacional de ~~acrovacias~~ ^{acrobacias} de moto. (...)"

José (15 anos de idade, 9º ano de escolaridade)

2. Explica, uma a uma, as correcções que fizeste.

3. Quais das incorrecções que encontraste devem-se, no teu entender, ao desconhecimento de regras da...

... ortografia "pura"? pro; difícil; ultrapassar; fase;
meluqueiro; curiosidade; saber; malucas; começa
aparte; quando; começamos; independente; dinheiro
do-me; barata; ideal; concentrações; tem bento; acrobacias
 ... ortografia baseada em morfologia? e; e; laaver; nossas;
nosso; nossas;

... sintaxe? _____

... adequação do registo? estava lá

1. O texto que se segue apresenta diversas incorrecções. Assinala-as e corrige-as, usando para tal o espaço existente entre as linhas.

"A adolescência é uma ^{faze} fazo muito difícil de outapassar, é mais uma ^{faze} fazo da ^{maluqueira} maluqueira, onde temos ^{curiosidade} coroisidade de ^{saber} saver as coisas mais ^{malucas} malocas, que possa ^{haver} haber aber.

A adolescência ^{começa} comessa a partir dos 12 anos, é ^{quando} coando ^{começa-mos} comessa-mos a ter ^{querer} corpo para trabalhar, a ^{querer} crer ter as suas coisas, ser ^{independente} "depemdente" ter o seu dinheiro para comprar as suas coisas.

Eu por exemplo, ^{deu-me} deome na telha de comprar uma ^{barata} mota, ^{trabalhava} trabalhava numa oficina de motos e por acaso tava lá uma ^{barata} mota porreira, ^{pequena} pequena, ^{varata} varata, anda bem ^{era} era mesmo edial para ir para o crosse.

Num certo dia a minha aldeia ^{organiza} organiza uma ^{concentração} comsentrção de motares em que ^{Humorista} festejaram com ^{Humorista} Homeberto Ribeiro o ^{campeão} campeão Nacional de ^{acrobacias} acrovacias de mota. (...)"

José (15 anos de idade, 9º ano de escolaridade)

2. Explica, uma a uma, as correcções que fizeste.

é = tem que levar acento; fazo = substitui-se o S pelo Z;
maluqueira = troca-se o O pelo U; curiosidade = leva U em vez de O
e e troca-se de posição o O com o i; saber = leva b em vez de Y;
Malucas = leva U em vez de O; haver = leva h e não é com b, mas sim com v;
Comessa = não é com dois S, mas sim com S; Quando = leva l em vez de u e leva U em vez de O; Começa-mos = leva c em vez de s,

Querer = letra Q em vez de C e é Querer não Crier; Independente: não dependente, e não é com M; não se escreve "deame" mas sim deu-me, Barata = escreve-se assim e não rãtã; Treal = troca-se o E pelo I e o I a seguir ao D, "transforma-se" em G; Organizou: visto o tempo verbal utilizado no início da frase; Concentração = troca-se o M por N e o S por C; Humberto: nunca se escreveria "Hómeberto"; Compeço: troca-se o I pelo E; Acrobacias: troca-se o A pelo B.

3. Quais das incorrecções que encontraste devem-se, no teu entender, ao desconhecimento de regras da...

... ortografia "pura"? "Homeberto" (Humberto); "Acrociacis" (Acrobacias); "aber" (Harer); "cuer" (Querer); "Deame"; "fase"; "malocas"; "rarata" etc.

... ortografia baseada em morfologia? "Independente"; "Dependente"; Organizou: "Organiza" tendo em conta o tempo verbal utilizado no início da frase.

... sintaxe? "...tara lá uma moto pequena porreira barata anda bem..."

... adequação do registo? "dependente"; "organiza" tendo em conta o tempo verbal utilizado no início da frase.

1. O texto que se segue apresenta diversas incorrecções. Assinala-as e corrige-as, usando para tal o espaço existente entre as linhas.

"A adolescência ^é uma ^{fase} ~~faze~~ muito ^{difícil} ~~difficil~~ de ^{ultrapassar} ~~outrapassar~~, ^é mais uma ^{fase} ~~faze~~ da ^{malucoira} ~~maloqueira~~, onde temos ^{curiosidade} ~~coroisidade~~ de ^{saber} ~~saver~~ as coisas mais ^{malucas} ~~malocas~~ que possa ^{haver} ~~aber~~.

A adolescência ^{começa} ~~comessa~~ a ^{a partir} ~~partir~~ dos 12 anos, ^{é quando} ~~coando~~ ^{começamos} ~~comessa-mos~~ a ter corpo para trabalhar, a ^{querer} ~~crer~~ ter as ^{nossas} ~~suas~~ coisas, ser ^{"independente"} ~~dependente~~, ter o ^{nosso} ~~seu~~ dinheiro para comprar as ^{nossas} ~~suas~~ coisas.

Eu por exemplo, ^{dei-me} ~~deome~~ na telha de comprar uma moto, trabalhava numa oficina de motos, e por acaso ^{estava lá} ~~tava la~~ uma moto porreira, pequena, ^{barata} ~~varata~~, anda bem era mesmo ^{ideal} ~~edial~~ para ir para o crosse.

Num certo dia, a minha aldeia ^{organiza} ~~organiza~~ uma ^{concentração} ~~comsentração~~ de motares em que festejaram, com ^{Humberto} ~~Homeberto~~ Ribeiro, o ^{campeão} ~~campião~~ Nacional de ^{acrobacias} ~~acrovacias~~ de moto. (...)"

José (15 anos de idade, 9º ano de escolaridade)

2. Explica, uma a uma, as correcções que fizeste.

fase → (2) por a.
 é → (E) por (E).
 difícil → acrescentei o acento.
 ultrapassar → tava o início mal.
 malucoira → (u) por (u).
 curiosidade → (o) por (o).

3. Quais das incorrecções que encontraste devem-se, no teu entender, ao desconhecimento de regras da...

... ortografia "pura"? fase; difícil; ultrapassar; fase; maliquês; curiosida-
de; malucas; ~~aparte~~ apartir; quando; independentes; d'aba-er; lá; barata; ideal;
Humberto; campê; acentuados.

... ortografia baseada em morfologia? É; é; saber; haver; comesa; ~~é~~ é;
começamos; querer; nossas; nesse; nossas; deu-me; ~~esta~~ organiza-ra;
consentimento.

... sintaxe? Eu por exemplo, deu-me na telha... cense.
Num certo... mata.
A adolescência... coisas.

... adequação do registo? deu-me na telha; estava lá.

1. O texto que se segue apresenta diversas incorrecções. Assinala-as e corrige-as, usando para tal o espaço existente entre as linhas.

"A adolescência ^{é fase} ~~e~~ uma ^{fase} ~~faze~~ muito ^{difícil} ~~difficil~~ de ^{ultrapassar} ~~outrapassar~~, e mais uma ^{fase} ~~faze~~ da maloqueira, onde temos ^{curiosidade} ~~coroisidade~~ de ^{saber} ~~saver~~ as coisas mais malocas que possa ^{aver} ~~aber~~.

A adolescência ^{e quando começa-mos} ~~comessa~~ a partir dos 12 anos, ^é ~~coando~~ ^{querer} ~~comessa-mos~~ a ter corpo para trabalhar, a ^{crer} ~~crer~~ ter as suas coisas, ser ^{independente} ~~depemdente~~ ter o seu dinheiro para comprar as suas coisas.

Eu por exemplo ^{dei-me} ~~deome~~ na telha de comprar uma mota, trabalhava numa oficina de motos, e por acaso ^{estava} ~~tava~~ la uma mota ^{barata} ~~porreira~~ pequena, ^{era} ~~mesmo~~ edial para ir para o crosse.

Num certo dia a minha aldeia ^{organizou} ~~organiza~~ uma ~~comsentrção~~ ^{umscito} de motares em que festejaram com Homeberto Ribeiro o campeão Nacional de ^{motas} ~~acrovacias~~ de mota. (...)"

José (15 anos de idade, 9º ano de escolaridade)

2. Explica, uma a uma, as correcções que fizeste.

é → ~~jallava~~ o ~~acento~~
fase → não se escreve com "z" e com "s"
ultrapassar → a palavra estava totalmente mal escrita e escreve-se como se diz
curiosidade → mais uma vez a palavra estava totalmente errada.
saber → escreve-se como se diz apenas fomes que treçar o "y" pelo "b"
aver → escreve-se com um "v" em vez de um "b"

quando → a palavra escreve-se como se diz.
 começa-mos → escreve-se com um "ç" em vez de dois "ss".
 querer → escreve-se como se diz.
 independente → escreve-se assim, porque as duas palavras não querem dizer o mesmo.
 dá-me → a palavra apenas se escreve separada.
 barata → a palavra escreve-se da maneira como se diz.
 organizar → é uma palavra que não tem o mesmo ~~significado~~ sentido do que "organica".

*

3. Quais das incorrecções que encontraste devem-se, no teu entender, ao desconhecimento de regras da...

... ortografia "pura"? passa difícil, ultrapassar, curiosidade
saber quando, começa-mos, independente, dá-me,
barata, Umberto, malis.

... ortografia baseada em morfologia? é

... sintaxe? eslava, organizou

... adequação do registo?

*

* Umberto → como é um nome próprio escreve-se da maneira como se fala.

Mulas → escreve-se no plural, porque se escreve-se no singular a frase não fazia sentido.

1. O texto que se segue apresenta diversas incorrecções. Assinala-as e corrige-as, usando para tal o espaço existente entre as linhas.

"A adolescência ^{é fase} ~~e~~ ^{difícil} ~~uma~~ ^{ultrapassar} ~~faze~~ ^é ~~mais~~ ^{fase} ~~uma~~ ^{faze} ~~da~~
^{maluqueira} ~~maloqueira~~, onde temos ^{curiosidade} ~~coroisidade~~ de ^{saber} ~~saver~~ as coisas mais ^{malucas} ~~malocas~~ que possa
^{nover} ~~aber~~.

A adolescência ^{começa} ~~comessa~~ ^{a partir} ~~a~~ dos 12 anos, ^{quando} ~~coando~~ ^{começamos} ~~comessa-mos~~ a ter
^{querer} ~~corpo~~ para trabalhar, a ^{querer} ~~crer~~ ter as ^{nossas} ~~suas~~ coisas, ser ^{independente} ~~depermdente~~, ter o ^{nosso} ~~seu~~ dinheiro
^{nossas} ~~para comprar as suas coisas~~.

Eu, por exemplo, ^{deu-me} ~~deome~~ na telha de comprar uma moto, ^{Trabalhava} ~~trabalhava~~ numa
^{estava lá} ~~oficina de motos~~ e, por acaso, ^{estava lá} ~~tava lá~~ uma moto porreira, pequena, ^{barata} ~~varata~~, ^{anda bem} ~~anda bem~~.

~~Era~~ ^{era} mesmo ^{ideal} ~~edial~~ para ir para o ^{cross} ~~crosse~~.

Num certo dia, a minha aldeia ^{organiza} ~~organiza~~ uma ^{concentração} ~~comsentração~~ de ^{motards} ~~motares~~ em que
^{Humberto} ~~festejaram com Humberto~~ ^{campeão} ~~Ribeiro~~, o ^{acrobacias} ~~campião~~ Nacional de ~~acrovacias~~ de moto. (...)"

José (15 anos de idade, 9º ano de escolaridade)

2. Explica, uma a uma, as correcções que fizeste.

"é" precisa de acento para ser a 3ª pessoa do verbo
 ser no Presente; "fase" não se escreve com "z"; "difícil";
 precisa de acento, se não lia-se de outra maneira;
 "ultrapassar" está graficamente incorrecto, ele escreve
 como diz; "maluqueira" na maneira como ele fala
 o "o" substitui o "u"; "curiosidade" trocou o "u" por "o"
 e o "i" pelo "o"; "saber" está graficamente incorrecto;

"malucas" confundiu novamente o som do "o"; "haver" tem de ser escrito com "h" e "V" para ser o infinitivo do verbo "haver"; "começo" precisa de ~~de~~ ter um "s"; "aperta" tem de ser junto para não se confundir com o infinitivo do verbo "partir"; "quando" é o gerúndio do verbo "ir", neste contexto tinha de ser o advérbio de tempo "quando". →

3. Quais das incorrecções que encontraste devem-se, no teu entender, ao desconhecimento de regras da...

... ortografia "pura"? _____

... ortografia baseada em morfologia? _____

... sintaxe? _____

... adequação do registo? _____

→ "uer" é o infinitivo do verbo "quer", neste contexto teria de ser utilizado o infinitivo do verbo "querer"; "guas" está mal incluído neste contexto pois o sujeito da frase é "nós"; "dependente" tem um erro de escrita pois o "m" só é utilizado antes das consoantes "p" e "b", e neste contexto ele queria utilizar o termo "independente"; "deome" escreveu como fala, confundindo o "u" com o "o", suprimindo o hífen; "Trabalheva" no início de uma frase tem de ter letra maiúscula; "tava la", escreveu como fala suprimindo o início da palavra e o acento em "lá"; "barata", confundido o "v" pelo "b"; "andava" porque ele estava a falar no pretérito imperfeito; "És" no início de uma frase tem de ser escrita com letra maiúscula; "edral" escreve como fala trocando o "e" e o "i"; "cross" utilizou a palavra num termo português; "organizou", este a falar no pretérito perfeito; "concentração" tem de ser escrita com "c" e o "m" só se utiliza antes das consoantes "p" e "b"; "motards" utilizou um termo português incorrecto; "Humberto", escreveu como fala trocando o "u" pelo "o" e ~~antes~~ acrescentando um "e"; "campeão", confusão com o valor oral do "e"; "acrobacias", confusão do "b" pelo "v".

Faltam-lhe várias vírgulas principalmente ~~se~~ quando fez enumerações.

1. O texto que se segue apresenta diversas incorrecções. Assinala-as e corrige-as, usando para tal o espaço existente entre as linhas.

"A adolescência ^é uma ^{fase} ~~faze~~ muito ^{difícil} ~~difficil~~ de ^{ultrapassar} ~~ultrapassar~~, ^é ~~e~~ mais uma ^{fase} ~~faze~~ da ^{maloqueira} ~~maloqueira~~, onde temos ^{curoisidade} ~~coroisidade~~ de ^{saber} ~~saver~~ as coisas mais ^{malucas} ~~malocas~~ que possa ^{haber} ~~aver~~.

A adolescência ^{começa} ~~comeca~~ a ^{a partir} ~~a partir~~ dos 12 anos ^{quando} ~~coando~~ ^{começa} ~~comeca~~ ^{mos} ~~mos~~ a ter corpo para trabalhar, a ^{querer} ~~crer~~ ter as ^{nossas} ~~suas~~ coisas, ser ^{independente} ~~dependente~~ ter o ^{nosso} ~~seu~~ ^{dinheiro} ~~denheiro~~ para comprar as ^{nossas} ~~suas~~ coisas.

Eu por exemplo, ^{deu-me} ~~deome~~ na telha de comprar uma moto, trabalhava numa oficina de motos, e por acaso ^{exclusiva} ~~tava~~ ^{la} ~~la~~ uma moto porreira, pequena, ^{barata} ~~varata~~, anda bem, era mesmo ^{ideal} ~~edial~~ para ir para o crosse.

Num certo dia, a minha aldeia ^{organizara} ~~organiza~~ uma ^{concentração} ~~comsentração~~ de motares em que festejaram com ^{Umberto} ~~Homeberto~~ Ribeiro, o ^{campo} ~~campião~~ Nacional de ^{acrobacias} ~~acrovacias~~ de moto. (...)"

José (15 anos de idade, 9º ano de escolaridade)

2. Explica, uma a uma, as correcções que fizeste.

E → é	coroisidade → curoisidade
faze → fase	saver → saber
difficil → difícil	malocas → malucas
ultrapassar → ultrapassar	aver → haver
faze → fase	comeca → começa
maloqueira → maloqueira	a partir → a partir

manda → quando	tuas → nossas	
comessa-mes → comessoms	de-me → de-i-me	
crep → querep	tava → estava	concentração → consen- tracção
tuas → nossas	lá → lá'	Humbeito → Humbeito
dependente → independente	barata → barata	campeão → campeã
seu → nosso	edial → ideal	acebacias → acebacias
denheiro → dinheiro	organiza → organiza	

3. Quais das incorrecções que encontraste devem-se, no teu entender, ao desconhecimento de regras da...

... ortografia "pura"? fase, difícil, ultra-pessoa, fase, maliqueia,
curiosidade, maluca, apartir, quando, independentes, din-
heiro, lá, barata, ideal, concentração, Humbeito, campeão
acebacias.

... ortografia baseada em morfologia? é, e', saber, haver, comeg-
e, comessoms, querep, pessa, nesso, nosso, de-i-me
organiza

... sintaxe? Eu por exemplo... motor... porzeira, pequena,
anda bem, ... Num certo dia, ... aldeia, ... Ribeiro,
...

... adequação do registo? tava, dra-me na telha

1. O texto que se segue apresenta diversas incorrecções. Assinala-as e corrige-as, usando para tal o espaço existente entre as linhas.

"A adolescência é uma ^{Jose}faze muito difícil de ^{ultrapassar}outrapassar, é mais uma ^{Jose}faze da ^{maloqueira}maloqueira, onde temos ^{curiosidade}coroisidade de ^{saber}saver as coisas mais ^{malucas}malocas, que possa ^{aber}aber.

A adolescência ^{comga}comessa a partir dos 12 anos. é ^{E quando começa-mos}coando comessa-mos a ter corpo para trabalhar, a ^{crer}ter as suas coisas, ser "depemdente" ter o seu dinheiro para ^{comprar}comprar as suas coisas.

Eu por exemplo ^{deu-me}deome na telha de comprar uma mota, trabalhava numa oficina de motos e por acaso ^{estava lá}tava la uma mota ^{barata}porreira, pequena, varata, anda bem era mesmo ^{edial}edial para ir para o ^{cross}crosse.

Num certo dia, a minha aldeia organiza uma ^{consentação}comsentrção de motares em que festejaram com ^{Humberto}Homeberto Ribeiro o ^{campeão}campião Nacional de ^{acrobacias}acrovacias de mota. (...)"

José (15 anos de idade, 9º ano de escolaridade)

2. Explica, uma a uma, as correcções que fizeste.

~~Terras o z pelo s na palavra faze; falta um acento na palavra difícil;~~
~~ultrapassar foi mal escrito; maloqueira; coroisidade palavra mal~~
~~escrita; Saber foi trocado pelo b que era um v; malocas foi~~
~~trocado pelo u que era um o; comessa não era um c mas z ss.~~
~~é com o comessa-mos escreve-se E quando começa-mos;~~
~~deome escreve-se deu-me; tava la diz-se estava lá; varata~~
~~escreve-se barata; edial escreve-se fidial; crosse ã leva um (e)~~
~~no final; comsentrção escreve-se consentação; Homeberto~~
~~escreve-se Humberto; campeão em fez do f/leva um (e); acrovacias~~
~~em vez do (u) leva um (b).~~

3. Quais das incorrecções que encontraste devem-se, no teu entender, ao desconhecimento de regras da...

... ortografia "pura"? _____

... ortografia baseada em morfologia? _____

... sintaxe? _____

... adequação do registo? _____

1. O texto que se segue apresenta diversas incorrecções. Assinala-as e corrige-as, usando para tal o espaço existente entre as linhas.

"A adolescência é uma fase muito difícil de ultrapassar, e mais uma fase da
maloqueira, onde temos coresidade de saber as coisas mais malocas que possa
aber.
haver

A adolescência comessa a partir dos 12 anos, é coando comessa-mos a ter
corpo para trabalhar, a crer ter as suas coisas, ser "depemdente" ter o seu dinheiro
para comprar as suas coisas.

Eu por exemplo deome na telha de comprar uma mota, trabalhava numa
oficina de motos e por acaso tava la uma mota porreira pequena varata anda bem
era mesmo edial para ir para o crosse.

Num certo dia a minha aldeia organiza uma comsentração de motares em que
festejaram com Homeberto Ribeiro o campeão Nacional de acrovacias de mota. (...)"

José (15 anos de idade, 9º ano de escolaridade)

2. Explica, uma a uma, as correcções que fizeste.

Trocar o z pelo s na palavra fase, falta um acento na palavra difícil
e ultrapassar está mal escrito. maloqueira, coresidade, saber, malocas, aber,
comessa, coando comessa-mos, crer, depemdente, dinheiro, deome, tava,
varata, edial, crosse, ~~enga~~ comsentração, Homeberto, campeão,
acrovacias, também se encontram mal escritas.

3. Quais das incorrecções que encontraste devem-se, no teu entender, ao desconhecimento de regras da...

... ortografia "pura"? _____

... ortografia baseada em morfologia? _____

... sintaxe? _____

... adequação do registo? _____

1. O texto que se segue apresenta diversas incorrecções. Assinala-as e corrige-as, usando para tal o espaço existente entre as linhas.

"A adolescência ^{é fase} ~~é~~ uma ^{fase} ~~faze~~ muito ^{difícil} ~~difficil~~ de ^{ultrapassar} ~~outrapassar~~, e mais uma ^{fase} ~~faze~~ da ^{malagueira} ~~maloqueira~~, onde temos ^{curiosidade} ~~coroisidade~~ de ^{saber} ~~saver~~ as coisas mais ^{malucas} ~~malocas~~ que ^{haver} ~~haber~~ ^{aber} ~~aber~~.

A adolescência ^{começa a partir} ~~comessa a partir~~ dos 12 anos ^{quando começamos} ~~é coando comessa-mos~~ a ter corpo para trabalhar, a ^{querer} ~~crer~~ ter as ^{nossas} ~~suas~~ coisas, ser ^{dependente} ~~depemdente~~ ter o ^{nosso} ~~seu~~ dinheiro para comprar as ^{nossas} ~~suas~~ coisas.

Eu por exemplo, ^{surgiu-me} ~~deome~~ na ^{ideia} ~~telha~~ de comprar uma mota. ^{Trabalhava} ~~trabalhava~~ numa oficina de motos e por acaso ^{estava lá} ~~tava lá~~ uma mota porreira, pequena, ^{barata e} ~~varata~~ anda bem. ^{era} ~~era~~ mesmo ^{ideal} ~~edial~~ para ir para o ^{cross} ~~crosse~~.

Num certo dia a minha aldeia ^{organizou} ~~organiza~~ uma ^{concentração} ~~comsentrção~~ de motares em que festejaram com ^{Humberto} ~~Horneberto~~ Ribeiro o ^{campião} ~~campião~~ Nacional de ^{acrobacias} ~~acrovacias~~ de mota. (...)"

José (15 anos de idade, 9º ano de escolaridade)

2. Explica, uma a uma, as correcções que fizeste.

"é" → "é" (faltava o acento); "faze" → "fase" (trocou a letra "z" pela letra "s");
"difficil" → "difícil" (faltava o acento); "outrapassar" → "ultrapassar" (escreve-se como se diz);
"maloqueira" → "malagueira" (trocou o "o" pelo "u"); "coroisidade" → "curiosidade" (trocou os "o" pelos "u" e o "i" pelo "i"); "saver" → "saber" (trocou o "b" pelo "v");
"maloccas" (a "o" foi a mesma do que em malagueira); "aber" → "haver" (faltava o "h" e trocou o "b" pelo "v"); "comessa" → "começa" (trocou os dois "s" pelo "ç").

"a partiz" → "apartiz" (não juntou as palavras); "cando" → "quando" (trocou o "q" pelo "q");
 "começa-mas" → "começamos" (não juntou e trocou o "s" pelo "s"); "quer" → "querer"
 (escreve como se lê); "suas" → "nossas" (trocou o pronome); "dependente" → "dependente"
 (trocou o "n" pelo "m"); "dinheiro" → "dinheiro" (trocou o "i" pelo "e");
 "tava" → "estava" (não pôs o verbo completo); "lá" → "lá" (falta o acento);
 "varita" → "basta" (trocou o "b" pelo "v"); "edial" → "ideal" (trocou o "e" pelo "i" e o
 "i" pelo "e"); "cresce" → "cress" (acrescentou o "e"); organiza (→ organizou (não utili-
 zou o tempo adequado); "concentração" → "concentração" (→ trocou o "n"
 pelo "m" e o "c" pelo "s"); "campaio" → "campaia" (acrescentou o "a"); "acrobacias"
 → "acrobacias" (trocou o "b" pelo "v"); "Homeberto" → "Humberto" (trocou o "u" pelo "o"
 e acrescentou o "e").

3. Quais das incorrecções que encontraste devem-se, no teu entender, ao desconhecimento de regras da...

... ortografia "pura"? faço; malagueira; curiosidade; saber; começamos;
dependente; dinheiro; basta; * ideal; concentração; acrobacias;
ultrapassar; malucas; haver; começa; apartiz; campai

... ortografia baseada em morfologia? _____

... sintaxe? Faltava as vírgulas depois de "por exemplo"; "pazzeira";
e "pequena", faltava um ponto depois de "uma mala"

... adequação do registo? dou-me na telha; cendo cando;
querer; tava;